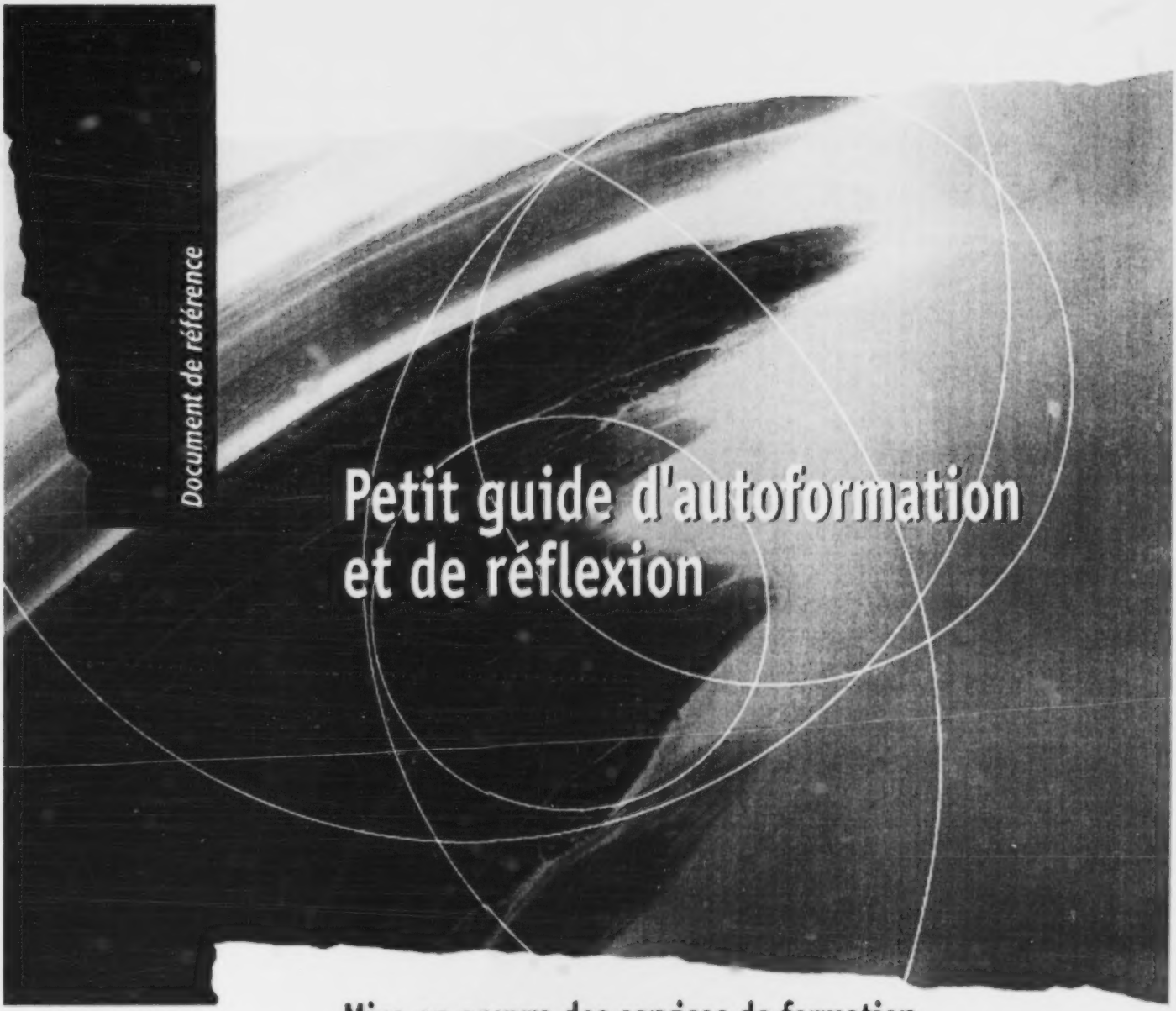


Document de référence

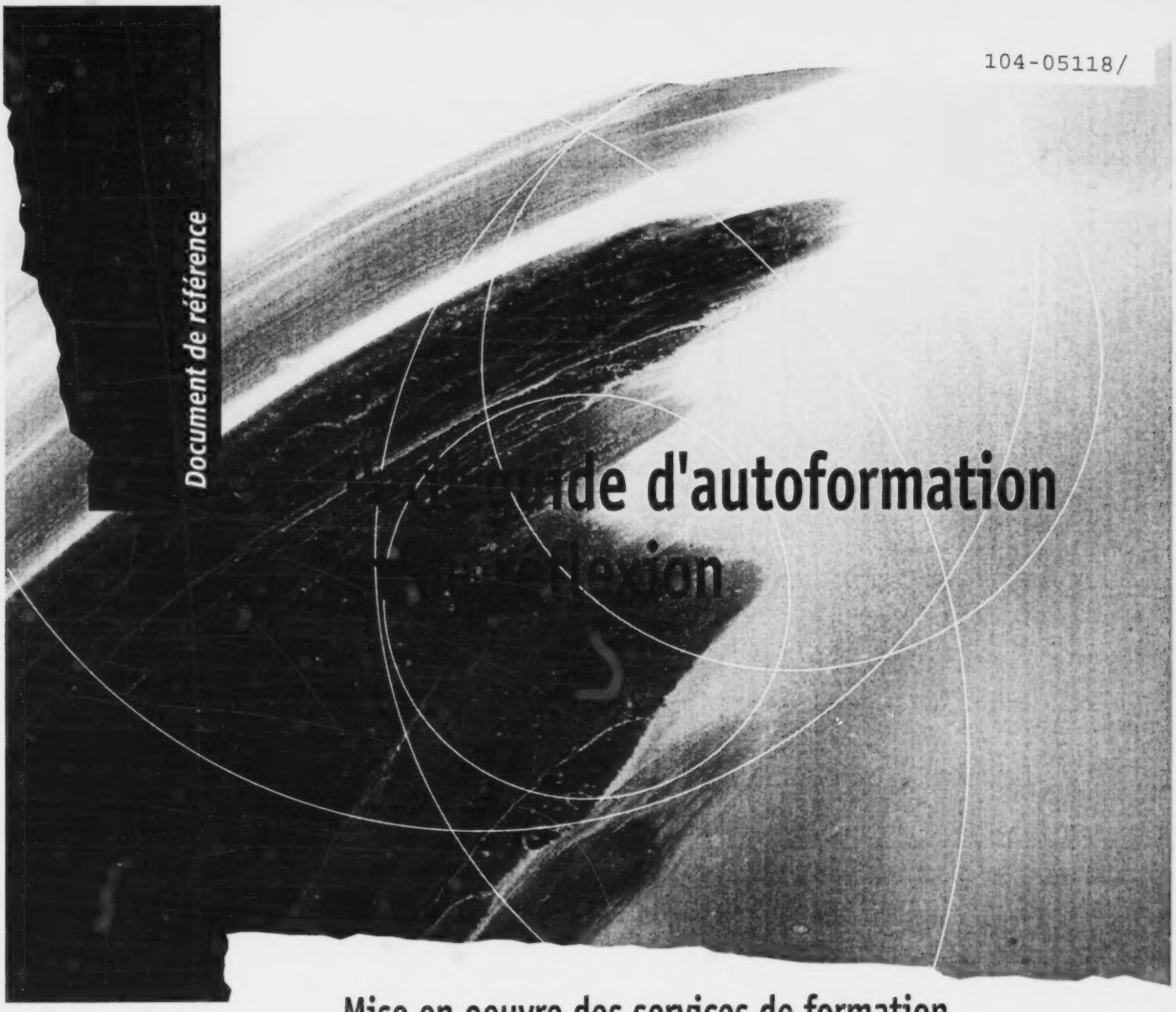
Petit guide d'autoformation et de réflexion

Mise en oeuvre des services de formation à l'intégration sociale

Décroche tes rêves

Québec

104-05118/



Document de référence

Guide d'autoformation

Réflexion

Mise en oeuvre des services de formation à l'intégration sociale

Formation professionnelle et technique
et formation continue

Direction de la formation générale
des adultes

AVANT-PROPOS

Le petit guide d'autoformation et de réflexion à la mise en œuvre des services de formation à l'intégration sociale a été produit par une équipe du Service de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes de la Commission scolaire de Montréal, avec la collaboration de M. Ralph Ross, de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, pour le compte de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation.

Direction du service de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes	Yvan Ouellet
Coordonnateur du secteur de la formation générale des adultes	Pierre Martineau
Responsable du dossier à la Direction de la formation générale des adultes jusqu'en 1999	Diane Grimard
Coordination à la Direction de la formation générale des adultes	Lino Mastriani
Direction de la formation générale des adultes	Alain Mercier
Conception et rédaction	Lise Chevrier-Doucet
Collaboration à la conception et à la rédaction	Ralph Ross
Secrétariat	Michelle Dagenais-Lévesque
	Ghislain Coutu
Révision linguistique	Services linguistiques du ministère de l'Éducation

REMERCIEMENTS

La Direction de la formation générale des adultes (DFGA) désire remercier toutes les personnes qui ont contribué à la conception, à la préparation et à la publication du présent document : *Petit guide d'autoformation et de réflexion à la mise en œuvre des services de formation à l'intégration sociale*.

Conception et rédaction	Lise Chevrier-Doucet
Collaboration à la conception et à la rédaction	Ralph Ross
Secrétariat	Michelle Dagenais-Lévesque Ghislain Coutu
Direction du Service de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes	Yvan Ouellet
Coordination du Secteur de la formation générale des adultes	Pierre Martineau
Soutien professionnel	Josée Martin
Mise en page	Agathe Chamberland
Soutien à la publication et à la diffusion électroniques	Carole Bougie François Matte
Responsabilité du dossier à la Direction de la formation générale des adultes jusqu'en 1999	Diane Grimard
Responsabilité du dossier à la Direction de la formation générale des adultes à partir de 2000	Francine Riopel
Coordination à la Direction de la formation générale des adultes	Lino Mastriani

Le directeur de la DFGA

Alain Mercier

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux

Introduction 1

1. Mon objectif d'autoformation et de réflexion 2
2. L'objet des services de formation à l'intégration sociale 3
3. Un programme d'études commandant un changement de paradigme 6
4. Les populations auxquelles s'adresse le programme d'études 13
5. Les conditions d'admission : un tout indivisible 16
6. La préparation au transfert des apprentissages et le transfert des apprentissages de l'élève 19
7. Les stages d'application des apprentissages 28
8. L'enseignement-apprentissage : quelques idées maîtresses 35
9. Les relations avec les partenaires externes : les questions le plus souvent posées 42
10. La bilan de ma démarche d'autoformation 43

Corrigé des exercices 45

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 L'intégration sociale (p.9)

Tableau 2 Du projet d'intégration sociale à la liste des objectifs de l'élève (p.10)

Tableau 3 La situation pédagogique intégrée relative au programme d'études des services de formation à l'intégration sociale (p.11)

Tableau 4 Les liens entre les aspects fondamentaux du programme d'études et les assises d'un changement de paradigme (p.12)

Tableau 5 L'articulation des concepts entourant la notion de difficulté (p.15)

Tableau 6 L'admission d'un ou d'une adulte au programme des services de formation à l'intégration sociale à partir de cinq caractéristiques (p.18)

Tableau 7 Un modèle andragogique orienté vers le transfert des apprentissages (p.23)

Tableau 8 La préparation au transfert des apprentissages : l'anticipation du transfert (p.24)

Tableau 9 La préparation au transfert des apprentissages : l'organisation du transfert (p.25)

Tableau 10 La préparation au transfert des apprentissages : l'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne (p.26)

Tableau 11 L'établissement de la liste des objectifs de l'élève en vue du transfert des apprentissages (p.27)

Tableau 12 La séquence d'utilisation des stages dans le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages (p.30)

Tableau 13 Les différentes formules de stages d'application des apprentissages (p.31)

Tableau 14 Un exemple de planification de stages d'application des apprentissages (p.34)

Tableau 15 Le schéma du « soleil » (p.38)

Tableau 16 Mise en situation 1 (p.39)

Tableau 17 Mise en situation 2 (p.40)

Tableau 18 Mise en situation 3 (p.41)

INTRODUCTION

Les motifs pour recourir à ce petit guide

— Je désire mettre en place des services de formation à l'intégration sociale?

— Je désire prendre un moment de réflexion sur mes pratiques actuelles d'enseignement?

— Je veux comprendre les particularités du programme des services de formation à l'intégration sociale?

— Je m'interroge sur la population à laquelle ces services s'adressent?

— Je désire connaître une méthode pour naviguer rapidement dans le programme?

— Je m'interroge sur la question du transfert des apprentissages?

— Je m'interroge sur les relations avec les partenaires externes?

Une proposition de démarche d'autoformation

Le Petit guide d'autoformation et de réflexion à la mise en œuvre des services de formation à l'intégration sociale et du programme qui s'y rattache proposent une démarche d'autoformation en vue d'apporter des réponses à l'une ou l'autre de ces questions. Pourquoi un guide d'autoformation? Parce que je suis responsable de mon apprentissage et j'en suis l'agent ou l'agente. Je poursuis mon propre objectif, à travers ce qui m'est proposé. Je vais sélectionner et organiser l'information qui me sera utile en fonction de mon objectif. Je serai aussi actif ou active dans le cadre de la démarche proposée, à travers un matériel qui se veut interactif et qui me permettra d'utiliser les documents officiels du ministère de l'Éducation :

— *Services de formation à l'intégration sociale, Programme d'études.*

— *Services de formation à l'intégration sociale, Guide d'organisation.*

Dans une première étape, il me faudra préciser mon objectif d'autoformation, afin de mieux réinvestir, dans la pratique professionnelle, les apprentissages effectués. Dans les étapes subséquentes, j'explorerai les services de formation à l'intégration sociale dans leurs grandes particularités touchant les aspects suivants :

— l'objet des services de formation à l'intégration sociale;

— les assises du programme des services de formation à l'intégration sociale : un changement de paradigme en vue;

— les populations auxquelles s'adresse le programme;

— les conditions d'admission : les points de décision;

— la préparation au transfert et le transfert des apprentissages;

— l'enseignement-apprentissage : quelques idées maîtresses;

— le « soleil » : un outil permettant de mettre en œuvre une andragogie adaptée;

— les relations avec les partenaires externes.

Enfin, dans la dernière étape, je ferai un retour sur votre objectif d'autoformation. Je pourrai aussi dégager des pistes de perfectionnement dans un projet ultérieur de perfectionnement continu.

1. Mon objectif d'autoformation et de réflexion

Avant de m'engager dans la démarche qui est proposée dans ce petit guide, il est utile de formuler l'objectif d'autoformation et de réflexion que je poursuis. Je pourrai ainsi donner un sens et une orientation au cheminement que j'entreprends maintenant.

Pour ce faire, on me propose une technique simple pour mettre à jour mon objectif. Je suis libre d'expérimenter cette technique. Dans le cas où je choisis une autre façon de faire, il importe de bien cerner mes intentions pour bénéficier pleinement des fruits de mon cheminement et les réinvestir dans ma pratique professionnelle.

Technique pour formuler mon objectif

— Je décris d'abord sommairement la situation que j'aimerais changer.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

— Je formule mon objectif.

Je construis un énoncé de mon objectif qui comporte les caractéristiques suivantes :

- j'utilise une tournure positive dans une optique « d'aller vers » plutôt que « d'éviter de »;
- je suis en action vers un changement;
- je précise le contexte de la réalisation du changement;
- l'atteinte de mon objectif dépend entièrement de moi.

.....

.....

.....

.....

.....

— De quelles façons saurai-je que j'ai atteint mon objectif?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. L'objet des services de formation à l'intégration sociale

Je cerne maintenant l'objet des services de formation à l'intégration sociale. Je vais en comprendre les principaux éléments. Je vais aussi comprendre les lignes de force qui orienteront le développement de ces services et du programme qui s'y rattache.

Les services de formation à l'intégration sociale s'enracinent dans la formation générale des adultes. Ils sont définis dans le Régime applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale. Ils en sont un service d'enseignement.

> Les services de formation à l'intégration sociale ont pour but de permettre à l'adulte qui éprouve des difficultés d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, social ou physique, l'accès à un cheminement personnel favorisant l'acquisition de compétences de base dans l'exercice de ses activités et rôles sociaux et, le cas échéant, dans la poursuite d'études subséquentes.(p.15 Guide d'organisation)
>
> Article 9 du Régime applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale.

Qu'est-ce que signifie pour moi chacun des éléments de l'objet des services de formation à l'intégration sociale?
Quelles en sont les conséquences sur l'organisation de ces services et sur l'enseignement à y donner?

Formation à l'intégration sociale

Signification	Conséquences

Adulte en difficulté d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, physique ou social

Signification	Conséquences

Accès à un cheminement personnel

Signification	Conséquences

Acquisition de compétences de base

Signification	Conséquences

Dans l'exercice de ses activités ou rôles sociaux

Signification	Conséquences

Le cas échéant, dans la poursuite d'études subséquentes

Signification	Conséquences

Je compare mes réponses avec celles suggérées dans le corrigé à la fin du petit guide.

3. Un programme d'études commandant un changement de paradigme

Vers un changement de paradigme

Lorsque je mettrai en œuvre le programme de formation à l'intégration sociale, je devrai procéder à une révision de mes pratiques pédagogiques, surtout si elles sont traditionnelles ou limitées au contexte exclusif de la classe.

Je dois ouvrir la porte de ma classe et me préoccuper de ce qui se passe dans la vie de l'élève, sinon la formation n'aura pas de sens et ne produira pas les effets escomptés. Si je ne l'ai pas déjà fait, je dois changer mon paradigme, ce qui entraînera une mutation en profondeur dans mon organisation et dans ma pratique d'enseignement.

Les aspects fondamentaux et innovateurs du programme d'études des services de formation à l'intégration sociale constituent les assises sur lesquelles appuyer mon changement de paradigme.

Les aspects fondamentaux et innovateurs du programme

- Un programme orienté vers l'intégration sociale dans le cadre d'un « écosystème » et basé sur la préparation à l'intégration sociale.
- Un programme qui s'adapte au projet d'intégration sociale de l'adulte.
- Un programme orienté vers le transfert des apprentissages et basé sur la préparation à celui-ci.
- Un programme basé sur la collaboration et la concertation avec les partenaires externes introduisant leur apport dans la situation pédagogique intégrée.

Exploration des assises d'un changement de paradigme

— **Un programme orienté vers l'intégration sociale dans le cadre d'un « écosystème » et basé sur la préparation à l'intégration sociale**

Dans l'exploration de cette première assise, je prends d'abord connaissance du tableau 1, *L'intégration sociale*, à la page 9. Dans celui-ci, je constate la présence d'un individu en formation au cœur d'un vaste « écosystème » dans lequel il vit son intégration sociale. Il y est organiquement lié et il est en interaction avec lui. Son « écosystème » comprend une communauté qui constitue un « micro-écosystème », ainsi que la société, un « macro-écosystème » avec ses grandes institutions et ses règles sociales complexes.

Cet individu doit s'adapter continuellement aux fluctuations de son « écosystème » qui manifeste des exigences et des attentes à son endroit, notamment en ce qui concerne l'exercice de ses rôles sociaux. Par ailleurs, s'il agit d'une nouvelle manière ou selon de nouveaux paramètres, il amorce des changements dans son « écosystème ». Ces changements sont parfois bénéfiques et ils y sont intégrés. D'autres fois, ils provoquent de véritables perturbations à enrayer. Tout cela est une affaire d'équilibre dans la dynamique d'un système interactif entre une personne et ses milieux d'appartenance.

Je dois mettre en œuvre le programme d'études des services de formation à l'intégration sociale en me préoccupant de l'« écosystème » de chacun des élèves de mon groupe. Je prépare une personne à l'intégration sociale, en tenant compte de ses particularités en interaction avec celles de ses milieux d'appartenance.

Pour atteindre les objectifs de la formation donnée dans les services de formation à l'intégration sociale, il importe de bien m'approprier les concepts de base sur lesquels repose le programme. Je cherche dans le programme d'études les énoncés définissant l'intégration sociale et un rôle social d'adulte.

- L'intégration sociale

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Un rôle social d'adulte

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

— **Un programme qui s'adapte au projet d'intégration sociale de l'adulte**

Cette deuxième assise concorde logiquement avec la première. Puisque l'adulte en formation est préparé à l'intégration sociale, faut-il que, dans une approche dite andragogique, je me centre sur son propre projet en interaction avec son « écosystème ». Je dois m'interroger sur l'origine et la gestion des conséquences de ce projet.

Cependant, je dois réaliser que, dans la mise en œuvre du projet d'intégration sociale, certaines de ses facettes peuvent concerner d'autres types d'acteurs ou d'actrices sociaux que moi. Il me faut cerner dans le projet les particularités qui peuvent faire l'objet d'une formation à l'intégration sociale.

Le tableau 2, *Du projet d'intégration sociale à la liste des objectifs de l'élève*, à la page 10, décrit la manière de cibler les objectifs de formation à travailler en classe. Il importe de bien saisir les nuances entre le projet d'intégration sociale, le plan d'insertion sociale et professionnelle et la liste des objectifs de l'élève. En effet, le projet d'intégration sociale s'actualise dans le plan d'insertion sociale et professionnelle. Ce plan sert de cadre de référence pour choisir les objectifs de l'élève.

— **Un programme orienté vers le transfert des apprentissages et basé sur la préparation à celui-ci**

La formation à l'intégration sociale a pour effet de changer la vie quotidienne des adultes en formation dans leurs milieux d'appartenance. Je dois me préoccuper de donner une formation qui soit utile à l'adulte dans la mesure où il doit accroître son autonomie dans la communauté et dans la société. À cette fin, ma préoccupation pour le transfert des apprentissages doit être constante et mon action doit être dirigée et organisée à cette fin. J'aborderai systématiquement la préparation au transfert des apprentissages et le transfert des apprentissages dans la section 6 (p.19 à 27) et dans la section 7 (p.28 à 34).

— **Un programme basé sur la collaboration et la concertation avec les partenaires externes introduisant leur apport dans la situation pédagogique intégrée**

Peu de programmes du ministère de l'Éducation font appel à des partenaires externes, parfois perçus comme des intrus. Dans les services de formation à l'intégration sociale, on me sollicite pour que j'amorce et organise une concertation et une collaboration avec des partenaires externes.

En effet, ces derniers contribuent nettement au succès de la formation. Ils s'occupent des adultes de mon groupe en dehors de ma classe, qu'ils aident et accompagnent, compte tenu de leurs problèmes d'autonomie. Ils facilitent ainsi les interactions entre les adultes en difficulté et leur « écosystème », à la suite des changements apportés par la formation. Ils aident les adultes à s'adapter à leurs milieux d'appartenance, et les milieux à s'ajuster aux adultes.

Dans le tableau 3, *La situation pédagogique intégrée relative aux services de formation à l'intégration sociale*, à la page 11, je situe la contribution du partenaires externe dans la situation pédagogique. Ce tableau s'inspire du modèle systémique élaboré par Renald Legendre (1983), illustré dans le *Dictionnaire de l'éducation*. Je constate que l'apport du partenaire externe, bien qu'extérieur à la situation pédagogique, vient en soutenir l'agent et le sujet. Cet apport permet à la situation pédagogique d'exister et d'être optimale dans la perspective d'une préparation à l'intégration sociale.

En me référant au programme d'études, pour bien comprendre la contribution des partenaires externes, je cherche les réponses aux questions suivantes :

- Qui sont les partenaires externes?

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

- Quel est le rôle des partenaires externes?

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

  .....

Je compare mes réponses avec celles du corrigé à la fin du présent document (p.49). J'approfondirai mes relations avec les partenaires externes à la section 9 (p.42).

TABLEAU 1

L'intégration sociale

« ÉCOSYSTÈME »

TABLEAU 2

Du projet d'intégration sociale à la liste des objectifs de l'élève

Le projet d'intégration sociale

Le *projet d'intégration sociale* se traduit par un ensemble d'intentions propres à l'adulte par rapport à l'exercice fonctionnel et à ses rôles sociaux. Ces intentions sont liées à sa situation sociale, à ses capacités, à ses difficultés d'apprentissage et d'adaptation sociale.

Programme des services de formation à l'intégration sociale (SFIS), p. 24.

Le plan d'insertion sociale et professionnelle

Le *projet d'intégration sociale* s'actualise dans le *plan d'insertion sociale et professionnelle* qui comprend notamment les buts concrets d'intégration sociale, la liste des gestes à faire ainsi que l'énumération des ressources allouées à cette fin. Le projet d'intégration sociale est multidimensionnel et la démarche d'apprentissage de l'adulte dans le programme des services de formation à l'intégration sociale en est une dimension.

Programme des services de formation à l'intégration sociale (SFIS), p. 24.

La liste des objectifs de l'élève

L'enseignant ou l'enseignante, avec l'adulte, sélectionne dans le menu d'apprentissage les objectifs terminaux à travailler durant une période donnée, en considérant les possibilités et les moyens du transfert des apprentissages et la contribution des partenaires externes.

Programme des services de formation à l'intégration sociale (SFIS), p. 34.

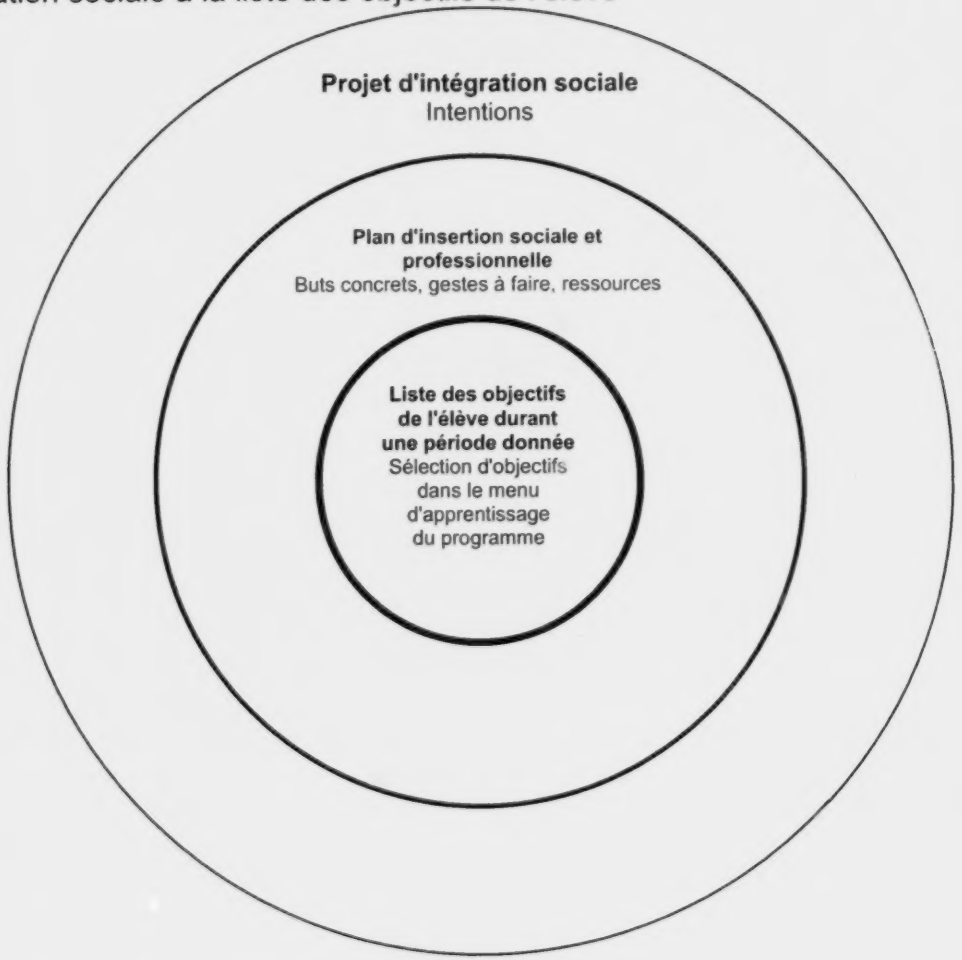
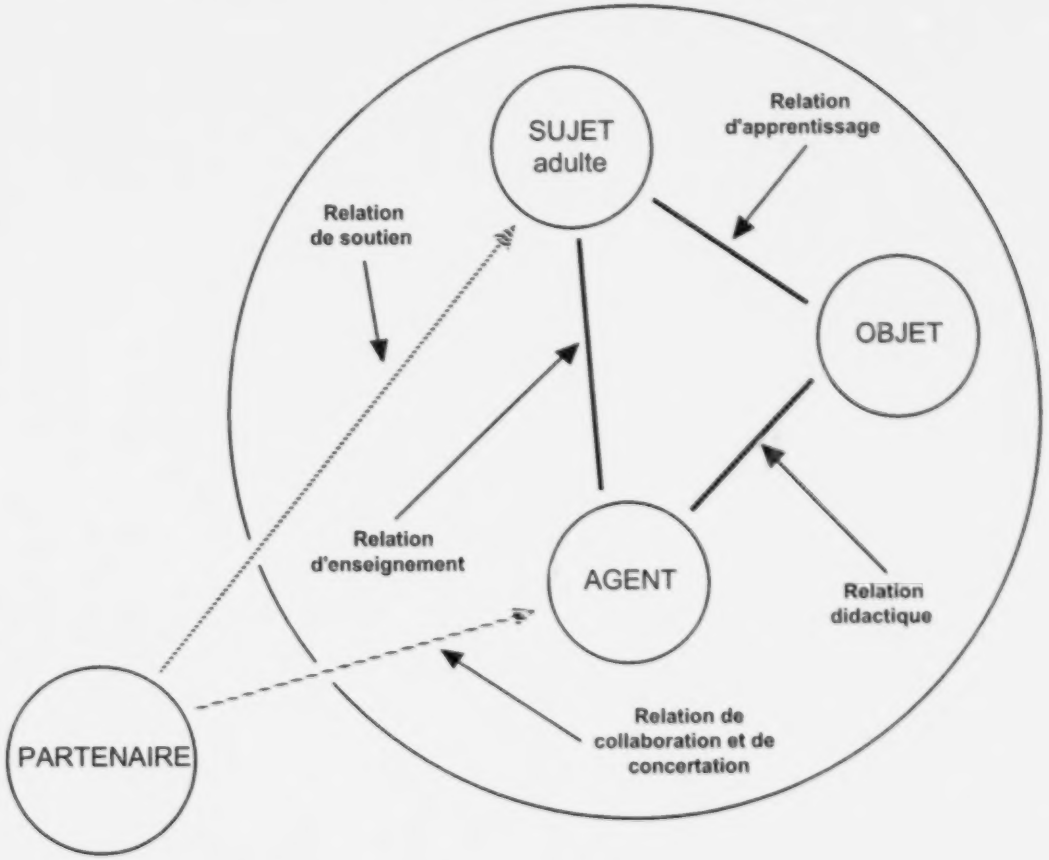


TABLEAU 3

La situation pédagogique intégrée relative au programme d'études des services de formation à l'intégration sociale



Adapté du modèle systémique élaboré par Renald Legendre (1983), *Dictionnaire de l'éducation*.

TABLEAU 4

Les liens entre les aspects fondamentaux du programme d'études et les assises d'un changement de paradigme

PROGRAMME D'ÉTUDES	ÉNONCÉS	ASSISE 1 Un programme orienté vers l'intégration sociale dans le cadre d'un « écosystème » et basé sur la préparation à l'intégration sociale	ASSISE 2 Un programme qui s'adapte au projet d'intégration sociale de l'adulte	ASSISE 3 Un programme orienté vers le transfert des apprentissages et basé sur la préparation à celui-ci	ASSISE 4 Un programme basé sur la collaboration et la concertation avec les partenaires externes introduisant leur apport dans la situation pédagogique intégrée
VISÉES	1. Assurer à l'adulte une formation lui permettant de s'intégrer lui-même ou elle-même à la société, c'est-à-dire une formation à l'intégration sociale	OUI	OUI	OUI	—
	2. Assurer à l'adulte un accompagnement et un soutien appropriés pendant le cheminement de sa formation à l'intégration sociale grâce à la contribution de partenaires externes	OUI	OUI	OUI	OUI
PRINCIPES DIRECTEURS	1. Une situation au cœur de l'interaction entre l'adulte, ses milieux d'appartenance, ses sphères de vie et l'exercice de ses rôles sociaux	OUI	OUI	OUI	OUI
	2. L'enclenchement d'un processus de résolution de problèmes concrets et immédiats, basés sur une pédagogie du réel	OUI	OUI	OUI	OUI
	3. Le respect des caractéristiques et du style de l'adulte, ainsi que des caractéristiques de ses milieux d'appartenance	OUI	OUI	—	OUI
	4. L'acquisition et le développement de modalités personnelles, variées, nombreuses et multidimensionnelles d'intégration sociale	OUI	OUI	OUI	—
	5. Une démarche permettant à l'adulte d'apprendre à apprendre, d'apprendre à s'intégrer et à se servir de ses apprentissages	OUI	OUI	OUI	OUI
	6. La mise à profit du soutien donné à l'adulte par des partenaires externes qui ont des liens avec ses milieux d'appartenance	OUI	OUI	OUI	OUI
OBJECTIF GLOBAL	Permettre à l'adulte l'accès à un ensemble d'objectifs pertinents quant à son projet d'intégration sociale, à sa situation personnelle et à sa façon d'apprendre	OUI	OUI	OUI	OUI

4. Les populations auxquelles s'adresse le programme d'études

Au-delà des étiquettes : de multiples populations

L'adulte auquel ou à laquelle s'adresse le programme d'études des services de formation à l'intégration sociale présente des difficultés persistantes et importantes d'apprentissage et d'adaptation sociale, tel que le précise le programme d'études à la page 21. Je cherche dans le programme en quoi consiste une difficulté d'apprentissage et d'adaptation sociale.

— La définition *de difficulté d'apprentissage et d'adaptation sociale*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Je me réfère maintenant au tableau 5, *L'articulation des concepts entourant la notion de difficulté*, à la page 15, dans lequel je repère la notion de difficulté. Cette notion est fondamentale à plus d'un titre :

— Elle permet de cibler la nature des populations auxquelles s'adresse le programme. Les difficultés éprouvées par ces adultes sont telles qu'elles provoquent un désavantage social marqué ou un handicap qui limite ou fait obstacle à l'intégration sociale.

— Elle délimite la zone de formation dans laquelle agit le programme d'études, soit celle permettant de résoudre ou d'atténuer les difficultés faisant obstacle à l'intégration sociale. Cela aura pour effet de faire disparaître ou de diminuer les désavantages sociaux et de faciliter ainsi l'intégration sociale.

En me référant à la notion de difficulté, j'évite de cibler des populations à partir d'étiquettes réductrices, liées à la généralisation à outrance et sans nuance d'un diagnostic de déficience ou d'un phénomène de limitation psychosocial. En fait, je me permets de considérer tout un éventail de populations à desservir en considérant d'abord leurs difficultés et les handicaps qui en découlent.

Des exemples de populations desservies dans les différentes commissions scolaires du Québec

— Une caractéristique commune à toutes les populations

Toutes les populations données en exemple ci-après ont de graves lacunes dans l'exercice de leurs rôles sociaux dans les sphères de vie personnelle, sociale, scolaire ou liée au travail. Elles sont peu ou non autonomes dans la prise en charge de leur vie d'adulte. Elles requièrent une préparation à la vie immédiate.

— Quelques caractéristiques de populations desservies

- Des personnes ayant des difficultés en raison d'incapacités découlant de maladies mentales graves sont en voie de désinstitutionnalisation d'un centre hospitalier psychiatrique. Elles y ont vécu sous bonne garde. Elles sont émotionnellement fragiles et prennent de nombreux médicaments pour contrôler les symptômes de leurs maladies. On relève des besoins de formation importants relatifs, entre autres, à la résolution de problèmes, à la communication, à la gestion du quotidien, aux aspects personnels et sociaux de l'interaction sociale.

- Des personnes desservies dans des organismes alternatifs de santé mentale ont des difficultés en raison d'incapacités liées à une grave dépression et à une psychose maniaco-dépressive. Elles ont subi des pertes sévères dans leurs acquis scolaires et elles ont des habitudes de vie très nuisibles à leur intégration sociale. Elles doivent réapprendre, entre autres, à se concentrer, à s'affirmer, à communiquer et interagir avec le monde, à se réapproprier la gestion du quotidien et à utiliser les ressources du milieu.

- Des jeunes personnes accidentées de la route ont des difficultés cognitives en raison d'incapacités résultant d'un traumatisme crânien. Toute leur vie est perturbée, puisque leur perte d'autonomie est sévère, qu'elles en ont conscience et qu'elles en souffrent. Elles doivent apprendre à développer ou à redévelopper des stratégies métacognitives et cognitives leur permettant de résoudre les problèmes du quotidien.

- Des personnes scolarisées ont subi un accident cérébro-vasculaire et sont maintenant aphasiques. Elles ont de graves difficultés de communication et d'expression en raison des incapacités découlant des dommages cérébraux qui les affligent. Elles ont aussi à faire le deuil de leur ancienne identité, de leur profession et de leurs relations. Elles apprennent à s'exprimer à partir de langages verbaux et non verbaux, tout en consolidant leurs habiletés personnelles et sociales.

- Des personnes ayant des difficultés en raison d'incapacités découlant d'une déficience intellectuelle sont en voie d'intégrer un appartement, sous la supervision d'un centre de réadaptation. Elles ont à apprendre à gérer leur quotidien, à préparer leur repas et à utiliser les ressources communautaires de leur quartier ou village.

- Des personnes séjournant en prison manifestent des difficultés psychosociales en raison d'incapacités découlant d'une mésadaptation sociale grave. Leurs habiletés personnelles et sociales sont pauvres. Ces personnes n'ont aucun repère social leur permettant de mener une vie fonctionnelle dite normale en dehors des murs de la prison. Elles se préparent à la vie dans un foyer en transition et dans certains cas, à un retour à une vie normale.

- Des jeunes qui vivent dans la rue et qui ont décroché du système scolaire désirent améliorer leur sort. Ils ont des difficultés en raison d'incapacités découlant d'une mésadaptation sociale gravissime. Ils vivent des situations de crise extrêmes selon les règles de la rue. Leurs habiletés personnelles et sociales présentent des lacunes graves. Ils sont émotionnellement fragiles et sont hypersensibles à la frustration. Ils veulent se préparer à un projet d'intégration scolaire.

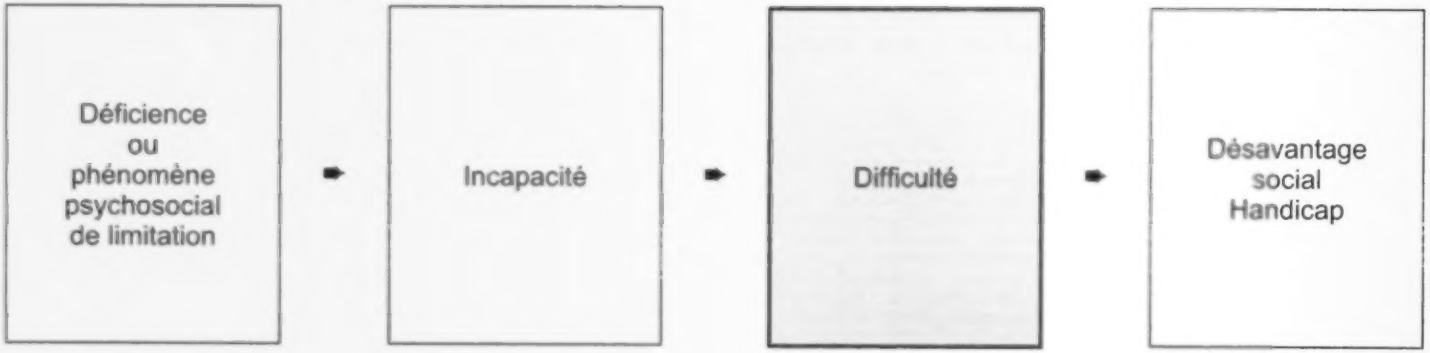
- Des jeunes de 16 à 18 ans inscrits dans un centre d'éducation des adultes ont des difficultés psychosociales importantes les empêchant de poursuivre des études secondaires. L'analyse de leur situation révèle que ces jeunes ont des difficultés d'autonomie et d'intégration sociale dans toutes leurs sphères de vie. On découvre des incapacités résultant d'une mésadaptation sociale.

- Des personnes ayant des difficultés en raison d'incapacités découlant d'une déficience intellectuelle doivent acquérir une autonomie fonctionnelle en vue de prendre de plus en plus en charge leur vie quotidienne. Elles ont été surprotégées par leurs parents.

Et il y en a d'autres...

TABLEAU 5

L'articulation des concepts entourant la notion de difficulté



5. Les conditions d'admission : un tout indivisible

Le tableau 6, *L'admission d'un ou d'une adulte au programme des services de formation à l'intégration sociale à partir de cinq caractéristiques*, à la page 18, synthétise l'information détaillée que l'on trouve dans le programme d'études aux pages 19 à 24, de même que dans le guide d'organisation à la page 19. Il présente les cinq conditions d'admission qui forment un tout indivisible auquel un ou une adulte admissible doit obligatoirement satisfaire. Si j'admets un ou une adulte qui ne remplit pas l'une ou l'autre de ces conditions, la formation sera non appropriée, inutile ou vouée à l'échec.

Les cinq conditions d'admission s'additionnent les unes aux autres dans une séquence de points de vérification et de décision qui me permet de traiter une demande d'admission de la part d'un ou d'une adulte.

— **Point de vérification et de décision n° 1**

Première condition : présenter des difficultés persistantes et importantes d'apprentissage et d'adaptation sociale.

- S'agit-il d'un ou d'une adulte en difficulté d'adaptation et d'apprentissage?
- Ses difficultés lui causent-elles un désavantage social marqué se traduisant par des problèmes d'autonomie et d'intégration sociale?
- Ses difficultés résultent-elles d'incapacités découlant d'une déficience ou d'un phénomène psychosociale de limitation?
- Ses difficultés sont-elles importantes et persistantes?

Pour approfondir ce point, je me réfère au programme d'études, pages 21 et 22.

Quels sont mes outils et ma procédure pour vérifier ce point?

.....

.....

.....

— **Point de vérification et de décision n° 2**

Deuxième condition : présenter des caractéristiques favorisant sa présence dans un groupe de formation et sa participation à une démarche d'apprentissage.

- Cet adulte a-t-il ou a-t-elle les caractéristiques personnelles et sociales lui permettant d'évoluer dans un groupe de formation?
- Ses caractéristiques lui permettent-elles de prendre part à la démarche d'apprentissage se déroulant dans un groupe de formation du programme d'études des services de formation à l'intégration sociale?
- Est-il possible de pallier par des moyens compensatoires les incapacités nuisant à la présence dans un groupe de formation et à la participation à une démarche d'apprentissage?

Pour approfondir ce point, je me réfère au programme d'études, page 23.

Quels sont mes outils et ma procédure pour vérifier ce point?

.....

.....

.....

.....

— **Point de vérification et de décision n° 3**

Troisième condition : manifester des besoins de formation dans le contexte d'une préparation à la vie immédiate et à l'exercice autonome et fonctionnel de ses rôles sociaux.

- L'adulte vit-il ou vit-elle des problèmes d'autonomie dans sa vie quotidienne? A-t-il ou a-t-elle besoin d'être supervisé par d'autres personnes pour assumer ses activités et ses rôles sociaux d'adulte?
- Puis-je trouver une réponse aux besoins de formation dans le menu des champs d'habiletés du programme d'études?

Pour approfondir ce point, je me réfère au programme d'études, page 23.

Quels sont mes outils et ma procédure pour vérifier ce point?

.....

.....

.....

.....

— **Point de vérification et de décision n° 4**

Quatrième condition : manifester son engagement dans un projet d'intégration sociale.

- L'adulte a-t-il ou a-t-elle des intentions d'intégration sociale qui lui appartiennent en propre?
- Démontre-t-il ou démontre-t-elle la volonté de s'engager dans son projet d'intégration sociale et fait-il ou fait-elle les efforts en conséquence pour participer à la formation?

Pour approfondir ce point, je me réfère au programme d'études, page 24.

Quels sont mes outils et ma procédure pour vérifier ce point?

.....

.....

.....

.....

— **Point de vérification et de décision n° 5**

Cinquième condition : bénéficier d'un accompagnement et d'un soutien appropriés dans le cheminement de sa formation de la part de partenaires externes qui ont des liens avec ses milieux d'appartenance.

- Y a-t-il, dans l'entourage de l'adulte, une personne importante, disponible, apte et engagée à le ou la soutenir et à l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage?
- Cette personne a-t-elle une influence bénéfique sur l'adulte?

Pour approfondir ce point, je me réfère au programme d'études, aux pages 18 et 24, ainsi qu'au guide d'organisation, page 21.

Quels sont mes outils et ma procédure pour vérifier ce point?

.....

.....

.....

.....

TABLEAU 6

L'admission d'un ou d'une adulte au programme des services de formation à l'intégration sociale à partir de cinq caractéristiques

1. Présenter des difficultés persistantes et importantes d'apprentissage et d'adaptation sociale.

+

2. Présenter des caractéristiques favorisant sa présence dans un groupe de formation et sa participation à une démarche d'apprentissage.

+

3. Manifester des besoins de formation dans le contexte d'une préparation à la vie immédiate et à l'exercice autonome et fonctionnel de ses rôles sociaux.

+

4. Manifester son engagement dans un projet d'intégration sociale.

+

5. Bénéficier d'un accompagnement et d'un soutien appropriés dans le cheminement de sa formation de la part de partenaires externes qui ont des liens avec ses milieux d'appartenance.

À RETENIR : L'admission d'un ou d'une adulte au sein du programme des SFIS ne se fait pas en raison d'une déficience et des phénomènes de limitation qui y sont rattachés, mais à partir des difficultés et des désavantages sociaux vécus par cette personne.

6. La préparation au transfert des apprentissages et le transfert des apprentissages de l'élève

Le transfert des apprentissages de l'adulte dans sa vie immédiate est une des visées du programme des services de formation à l'intégration sociale. Elle est la conséquence nécessaire de la formation à l'intégration sociale.

Dans cette section, je m'approprie l'information de base qui se trouve dans le programme d'études et le guide d'organisation des services de formation à l'intégration sociale. Je réfléchis sur le transfert d'apprentissage comme acte d'apprentissage. J'articule un modèle andragogique permettant de conduire au transfert des apprentissages de l'élève dans sa vie immédiate. Je m'habilite à utiliser le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages.

L'information de base

Il ne s'agit pas de relire ici l'information de base qui se trouve dans le programme d'études et dans le guide d'organisation des services de formation à l'intégration sociale. Je la cherche plutôt en manipulant les documents officiels et en répondant aux questions suivantes. Certaines questions me permettent d'approfondir l'information trouvée.

— À quelle condition la formation à l'intégration sociale doit-elle se donner?

.....

.....

.....

.....

— En quoi consiste le transfert des apprentissages?

.....

.....

.....

.....

.....

— Quelle est l'exigence qui assure le maintien du transfert des apprentissages?

.....

.....

.....

.....

— De qui relève le transfert des apprentissages? Pourquoi?

.....

.....

.....

.....

— Lors de la mise en œuvre du programme d'études, quand faut-il envisager la mise en place du transfert des apprentissages? Pourquoi?

.....

.....

.....

.....

— Donnez une définition de *milieux d'appartenance*?

.....

.....

.....

.....

— Quel est le rôle de la commission scolaire en rapport avec le transfert des apprentissages?

.....

.....

.....

.....

— Quel est le rôle de l'enseignante, de l'enseignant?

.....

.....

.....

.....

— Quel est le rôle des partenaires externes en rapport avec le transfert des apprentissages?

.....

.....

.....

.....

— Qu'est-ce que les partenaires externes facilitent par leurs actions d'accompagnement et de soutien?

.....

.....

.....

.....

— Quelle est la responsabilité de l'adulte en rapport avec le transfert des apprentissages?

.....

.....

.....

.....

— Quelle est la responsabilité de la commission scolaire une fois le transfert effectué?

.....

.....

.....

.....

Je compare mes réponses avec celles suggérées dans le corrigé à la fin du présent document.

Le transfert des apprentissages comme acte d'apprentissage

Dans le programme des services de formation à l'intégration sociale, il me faut éviter de considérer comme des phénomènes sans rapport, d'une part les apprentissages à faire en classe et, d'autre part, le transfert des apprentissages dans la vie immédiate de l'élève. Il serait également inapproprié de considérer le transfert des apprentissages exclusivement comme une suite d'opérations qui permettent à l'élève de balayer d'un milieu à l'autre, sans autre forme d'intervention, les apprentissages faits en classe.

Transférer des apprentissages d'une tâche d'apprentissage à une tâche de vie, d'un contexte de formation aux contextes des situations de la vie quotidienne, d'un milieu de formation aux milieux d'appartenance : tout cela constitue en fait un apprentissage en soi, dans lequel sont acquises de nouvelles compétences. Il est donc important d'établir une passerelle entre la formation donnée dans le programme et l'exercice des activités et des rôles sociaux dans la vie immédiate de l'élève, dans son « écosystème ». La préparation au transfert constitue donc cette passerelle, le transfert des apprentissages dans la vie immédiate étant un acte personnel de l'élève, avec le soutien des partenaires externes, un acte personnel qui risque de modifier la dynamique de son « écosystème ».

La préparation au transfert de l'élève comporte un certain nombre d'exigences pour permettre au transfert de s'effectuer dans la vie immédiate de l'élève, celui-ci en étant l'acteur premier.

— Il faut planifier une formation dont les résultats d'apprentissage sont transférables dans les situations de la vie quotidienne. Cela a des conséquences dans la représentation de ce que l'enseignante, l'enseignant, de même que l'élève se font des tâches que ce dernier aura à accomplir dans sa vie. Cela a également des conséquences sur le choix des objectifs de formation pour lesquels des possibilités et des moyens de transfert existent.

— Il faut planifier une formation dans laquelle l'élève est motivé à transférer les résultats d'apprentissage. L'élève doit être soutenu dans le développement de sa préoccupation à transférer ses apprentissages dès l'entrée dans le programme et chaque fois qu'il entreprend un nouvel apprentissage. Cela peut avoir des conséquences sur le choix des objectifs de formation qui doivent véritablement s'inscrire dans le projet d'intégration sociale de l'élève.

— Les tâches et les contextes liés aux situations de formation et ceux des situations de transfert doivent être mis en correspondance et ajustés, de façon à les arrimer, à en aplanir les différences ou encore à établir les nouveaux apprentissages requis pour maîtriser les habiletés nécessaires au soutien du transfert des apprentissages. Le transfert des apprentissages peut représenter un problème à résoudre ou encore, ce qui est mieux, un défi à relever.

— Il faut que l'élève acquière des stratégies et des habiletés de transfert. Le développement d'habiletés de transfert est soutenu par le champ 1 : les habiletés de résolution de problèmes, et plus particulièrement par le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages.

Un modèle orienté vers le transfert des apprentissages

Je dois faire du transfert des apprentissages une préoccupation constante et mes actions andragogiques doivent se poser de manière cohérente avec ma préoccupation. Je prends connaissance d'un modèle andragogique orienté vers le transfert des apprentissages. Ce modèle répond aux exigences énumérées ci-dessus.

Ce modèle comprend deux phases :

— la préparation au transfert des apprentissages :

- l'anticipation du transfert,
- l'organisation du transfert;

— le transfert des apprentissages :

- l'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne.

On y explique chacune des phases, en précisant les facteurs qui facilitent sa réussite, ainsi que les aspects de la collaboration et de la concertation devant se dérouler entre l'enseignant ou l'enseignante et le partenaire externe.

TABLEAU 7

Un modèle andragogique orienté vers le transfert des apprentissages

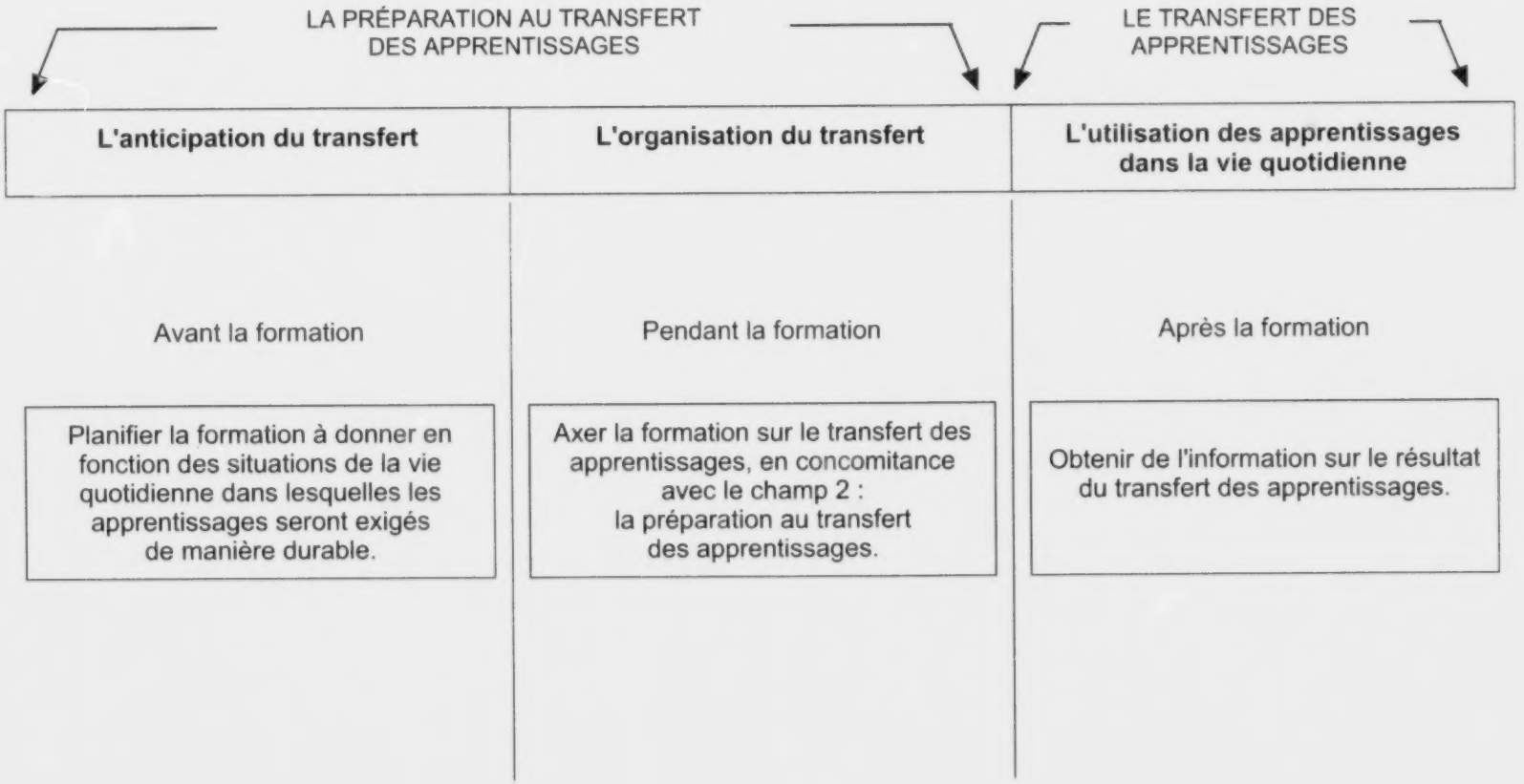


TABLEAU 8

La préparation au transfert des apprentissages : l'anticipation du transfert

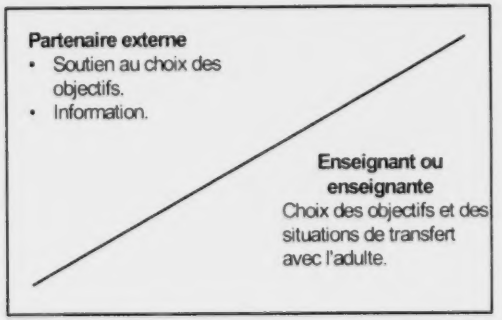
L'anticipation du transfert	Les facteurs de facilitation	Les aspects de la collaboration et de la concertation
Avant la formation Planifier la formation à donner en fonction des situations de la vie quotidienne dans lesquelles les apprentissages seront exigés de manière durable. **Aspects à considérer** — La dynamique de l'« écosystème » dans lequel l'adulte vit. — Son projet d'intégration sociale en rapport avec la dynamique de son « écosystème ». — Son plan d'insertion sociale et professionnelle. — La liste des objectifs de l'élève. — La motivation de l'adulte à transférer des apprentissages.	— Cibler des objectifs de formation à colliger dans la *Liste des objectifs de l'élève* en considérant les possibilités et les moyens de transfert dans la vie quotidienne et le soutien des partenaires externes. — Cibler les situations de la vie quotidienne qui feront l'objet d'un transfert et s'en faire une représentation : • les tâches; • le contexte; • les compétences. — Prévoir les effets de la formation sur la dynamique de l'« écosystème » dans lequel vit l'adulte : • les obstacles; • les contraintes; • les changements; • les ressources.	**Le partenaire externe** — Apporter son soutien au choix des objectifs de formation. — Apporter de l'information sur les situations de la vie quotidienne à privilégier pour un transfert. **L'enseignant, l'enseignante** — Choisir les objectifs de formation avec l'adulte. — Choisir avec l'adulte les situations de vie à privilégier pour un transfert. 

TABLEAU 9

La préparation au transfert des apprentissages : l'organisation du transfert

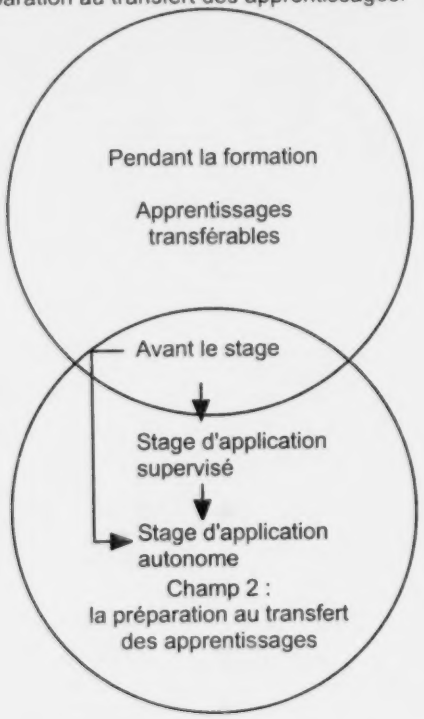
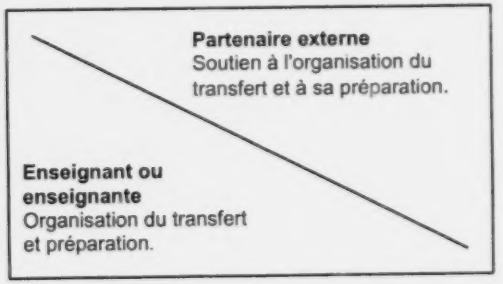
L'organisation du transfert pendant la formation	Les facteurs de facilitation	Les aspects de la collaboration et de la concertation
Axer la formation sur le transfert des apprentissages, en concomitance avec le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages.  	— Axer l'enseignement-apprentissage sur le transfert des apprentissages par : • une approche sur mesure, globale et personnalisée; • une approche favorisant le développement de stratégies métacognitives et de transfert; • la mise en place de conditions pour pallier les difficultés ou y remédier; • une andragogie du réel; • une andragogie par projet; • l'utilisation de lieux d'apprentissages multiples. — Guider l'adulte dans son habileté dans les situations de la vie quotidienne dans son « écosystème » jusqu'à l'atteinte de son autonomie. — Ajuster ou réajuster l'utilisation des apprentissages aux données concrètes des situations de vie et de la dynamique de l'« écosystème »; les transformer, s'il y a lieu, de sorte que l'adulte puisse s'adapter à ses milieux de vie ou que ses milieux de vie se modifient pour que l'adulte puisse s'y intégrer de façon fonctionnelle. — Aplanir les obstacles et les contraintes, miser sur les ressources.	L'enseignant, l'enseignante : — Organiser et préparer le transfert. Le partenaire externe : — Soutenir l'organisation et la préparation au transfert. — Faciliter l'adaptation mutuelle entre l'adulte et son « écosystème », compte tenu des changements découlant de la formation. 

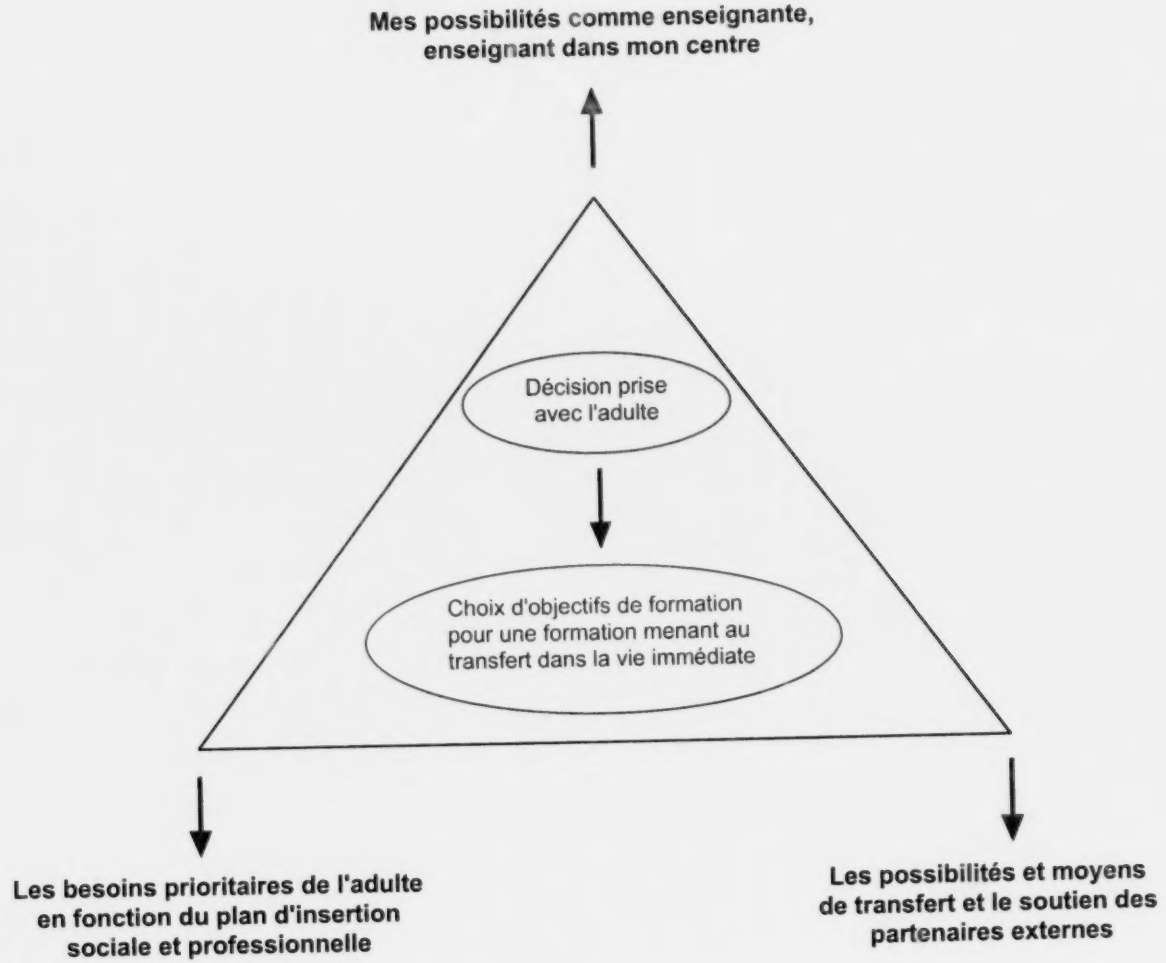
TABLEAU 10

La préparation au transfert des apprentissages : l'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne

L'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne	Les facteurs de facilitation	Les aspects de la collaboration et de la concertation
Après la formation Obtenir de l'information sur le résultat du transfert des apprentissages. **Aspects à considérer** — La consolidation de la démarche d'apprentissage que l'adulte poursuivra dans le cadre du programme. — La réalisation du projet d'intégration sociale et du plan d'insertion sociale et professionnelle.	— S'assurer du soutien de partenaires externes dans l'utilisation des apprentissages dans les situations quotidiennes de la vie, s'il y a lieu. — Assurer un suivi à la formation, si nécessaire.	**Le partenaire externe** — Soutenir l'adulte, si nécessaire, quant à l'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne. — Donner de l'information à l'enseignant, l'enseignante. **L'enseignant, l'enseignante** — S'informer auprès du partenaire externe de l'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne. **Partenaire externe** Soutien à l'adulte, si nécessaire, quant à l'utilisation des apprentissages dans la vie quotidienne.

TABLEAU 11

L'établissement de la liste des objectifs de l'élève en vue du transfert des apprentissages



7. Les stages d'application des apprentissages

L'utilisation du champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages — les renseignements de base.

— Les particularités liées à l'organisation et à la supervision des stages.

— La séquence d'utilisation du champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages.

— Différentes formules de stages d'application des apprentissages.

— Des suggestions de supervision de stages.

Dans cette section, je m'habilite à organiser et à superviser les stages d'application des apprentissages que l'on trouve dans le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages. Je vais d'abord prendre connaissance de ces renseignements de base me permettant d'organiser des stages. Puis, je vais m'habiliter à établir une séquence d'utilisation des stages en rapport avec les thèmes contenus dans le champ 2. Ensuite, je prendrai connaissance de différentes formules de stages et de suggestions pour la supervision des stages. Je prends connaissance d'un exemple d'utilisation des stages pour un groupe de formateurs ou de formatrices.

Les renseignement de base

— La préparation au transfert des apprentissages se fait en utilisant les codes de cours FIN-Z025-0 et FIN-Z026-0. Les stages sont mis à l'horaire de l'élève.

— Le temps indicatif suggéré à l'intérieur du document du ministère de l'Éducation *Sanction des études des adultes en formation générale, Liste des cours* est de 75 heures pour chacun des codes. Cependant, la gestion du temps d'apprentissage est de responsabilité locale à l'intérieur de l'enveloppe fermée.

— Les stages peuvent avoir lieu en tout temps et à tout moment de l'année, sous réserve de la section III du Règlement sur le régime éducatif applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale, extrait de la Gazette officielle, Décret 732-94, Québec, Les Publications du Québec, 1994, p. 2828-2832.

La supervision de stages durant les jours de congé pourrait faire l'objet d'ententes locales, s'il y a lieu.

— La confirmation de la présence des élèves aux stages, en ce qui a trait au registre d'assiduité, se fait conformément aux directives énoncées dans la circulaire DGFE « Pièces justificatives aux fins de contrôle des effectifs scolaires jeunes et adultes de la formation générale et de la formation professionnelle dans les commissions scolaires ». On doit vérifier annuellement la teneur de cette circulaire.

Les particularités liées à l'organisation et à la supervision des stages

— Le rôle de l'enseignante, de l'enseignant change. Quelles en sont les dimensions?

.....

.....

.....

.....

— Quelles sont les variables qui peuvent jouer sur l'organisation des stages?

.....

.....

.....

— Autres :

.....

.....

.....

.....

.....

La séquence d'utilisation du champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages

Le schéma à la page suivante propose une séquence d'utilisation des stages dans le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages (voir rectangles vides). En me référant aux pages 83 à 91 du programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, je donne vie au schéma en transcrivant les éléments pertinents. À cette fin, je me pose les questions suivantes :

— Dans quel ordre peuvent s'articuler les thèmes du champ 2?

— Dans quels milieux et selon quelles modalités se déroulent l'une ou l'autre des composantes du champ 2?

— À quelle étape peut intervenir le transfert?

Les éléments qui sont à placer dans le schéma sont présentés ci-dessous dans le désordre :

— transfert;
— en milieux d'appartenance;
— stage d'application supervisé;
— en milieux de formation;
— stage d'application autonome;
— en groupe;
— individuellement avec accompagnement ou de façon autonome;
— transfert;
— avant le stage;
— en milieux d'appartenance;
— en groupe;
— transfert;
— individuellement.

Le tableau 12, *La séquence d'utilisation des stages dans le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages*, à la page 30, se trouve dans le corrigé à la fin du document. Il présente de manière appropriée la séquence d'utilisation des stages.

TABLEAU 12

La séquence d'utilisation des stages dans le champ 2 :
la préparation au transfert des apprentissages

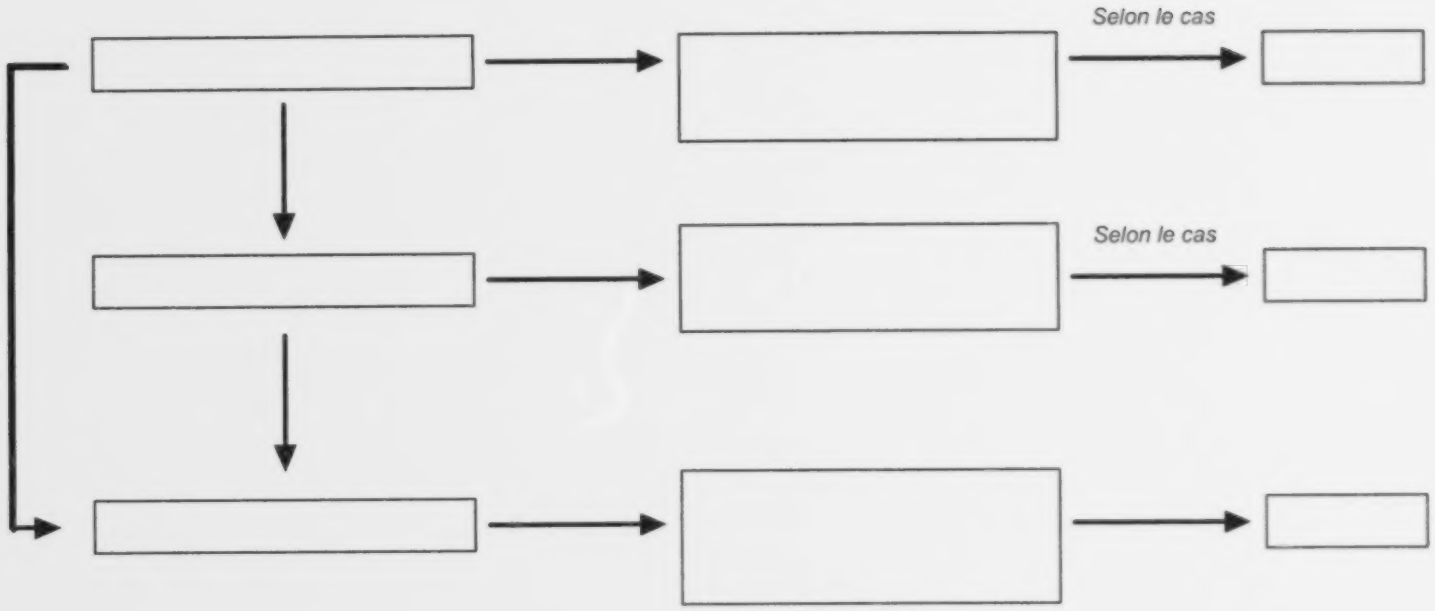


TABLEAU 13

Les différentes formules de stages d'application des apprentissages

Exemples de formules	Élèves en classe	Élèves en stage d'application supervisé	Élèves en stage d'application autonome
— Préparation de stage.	(14)		
— Stage d'application supervisé aux mêmes moment et endroit pour tous les élèves du groupe.		(14)	
— Stage d'application supervisé aux mêmes moment et endroit pour une partie du groupe (6 élèves) et stage d'application autonome pour les autres élèves (8) au même moment, mais dans des lieux différents.		(6)	(2)(2)(2)(2) (2)(2)(2)(2)
— Stage d'application supervisé pour chaque élève tour à tour et stage d'application autonome au même moment, mais dans des lieux différents pour le reste du groupe.		(1)	← (2)(2)(2)(2)(2) (2)(2)(2)(2)(2) → (2)(2)(2)
— Stage d'application autonome pour tous les élèves du groupe au même moment, mais dans des lieux différents.			(2)(2)(2)(2)(2)(2)(2) (2)(2)(2)(2)(2)
— Stage d'application supervisé au même moment, mais dans des lieux différents pour certains élèves (5) et stage d'application autonome au même moment, dans des lieux différents pour d'autres (4) et formation en classe pour d'autres (5).	(5)	(1)(1)(1)(1)(1)	(2)(2)(2)(2)

NOTE :
— Le groupe donné en exemple comprend 14 élèves. Un élève est représenté par le symbole 🚹 ou 🚺. Les parenthèses illustrent le regroupement des élèves selon qu'ils ou qu'elles sont en groupe, en sous-groupe ou en action individuelle.
— Tous les élèves sont considérés comme présents à des activités de formation dans toutes les formules de stages présentés

Suggestions pour la supervision des stages

Avant le stage d'application supervisé ou autonome des apprentissages :

1. Déterminer la nature des apprentissages à transférer dans les milieux d'appartenance en se basant sur la liste des objectifs de l'élève.

2. Aider l'élève à se préparer au transfert de ses apprentissages en utilisant le thème « Avant le stage » du champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages, volets A et B.

3. Établir le plan de stage avec l'élève : tâches à exécuter dans un milieu d'appartenance. Ces tâches requièrent l'utilisation des habiletés acquises en formation, avec ou sans moyen compensatoire ou palliatif. À cette fin, utiliser les objectifs 2.A.6 et 2.B.7. du même champ lors des activités de formation avec l'élève. (Programme d'études SFIS p. 83, 86 et 89)

4. Relever avec l'adulte les difficultés, les contraintes, les ressources de soutien appropriées, y compris le soutien du partenaire externe. À cette fin, on peut utiliser, avec l'élève, les objectifs 2.A.7, 2.A.8, 2.B.3, 2.B.6 et 2.B.7 du même champ lors des activités de formation. (Programme d'études SFIS p. 83, 86 et 89)

5. Déterminer avec l'adulte un moyen de vérifier s'il ou si elle a réussi son stage. À cette fin, utiliser les objectifs 2.A.6 et 2.B.7 du même champ lors des activités de formation avec l'élève. (Programme d'études SFIS p. 83, 86 et 89)

6. Communiquer avec le ou la partenaire externe pour se concerter sur le type de soutien et d'accompagnement que celui-ci ou celle-ci doit apporter selon le cas.

7. Préparer, dans le cas d'un stage d'application autonome, un document permettant l'évaluation des activités de stage.

8. Déterminer la preuve de la participation de l'adulte aux activités prévues dans le cadre de son stage.

Stage d'application supervisé des apprentissages (volets A et B)

Pendant le stage

1. Mettre l'élève dans une situation d'application supervisée en se basant sur le plan de stage. Cette situation peut requérir, selon le cas, la présence des partenaires externes et des discussions avec eux. Ce sont les objectifs terminaux 2.A.10, 2.A.11, 2.B.9 et 2.B.10 qui sont utilisés à cette étape dans les activités de formation. (Programme d'études SFIS p. 83, 87 et 90)

2. Selon les difficultés, compléter la formation de l'élève sur place de façon à faciliter son adaptation au milieu d'appartenance ou à ajuster le milieu d'appartenance en fonction des besoins, des capacités, des objectifs et des difficultés de l'élève.

3. Permettre à l'adulte de vérifier s'il ou si elle a réussi son stage. On peut utiliser, avec l'élève, les objectifs 2.A.12 et 2.B.11. du même champ lors des activités du stage d'application supervisé. (Programme d'études SFIS p. 83, 87 et 90)

4. Discuter selon le cas, avec les partenaires externes, des adaptations requises ou des conditions à mettre en place dans le milieu d'appartenance pour l'utilisation durable des apprentissages dans les situations de vie.

Après le stage

1. Évaluer les suites à donner au stage d'application supervisé : complément de formation en groupe de formation, poursuite en stage d'application autonome ou prescription du transfert des apprentissages si l'élève est prêt ou prête.

Stage d'application autonome des apprentissages (volets A et B)

Pendant le stage

1. Permettre à l'élève de se trouver en situation d'application autonome des apprentissages dans ses milieux d'appartenance, de mettre en œuvre le plan de stage et de vérifier s'il ou si elle a réussi son stage. Cette situation peut requérir, selon le cas, la présence des partenaires externes et l'utilisation de moyens compensatoires ou palliatifs.

   Ce sont les objectifs terminaux 2.A.13, 2.A.14, 2.A.15, 2.B.12, 2.B.13 et 2.B.14 qui sont utilisés à cette étape pour les activités de stage. (Programme d'études SFIS p. 83, 88 et 91)

2. Permettre à l'élève, lors d'un retour en groupe de formation, de faire part des résultats de son stage : habiletés prêtes à être transférées, facteurs facilitants, contraintes, etc. On peut utiliser à cette fin les objectifs 2.A.16 et 2.B.15 dans les activités de formation. (Programme d'études SFIS p. 83, 88 et 91)

3. Discuter selon le cas, avec les partenaires externes, des adaptations requises ou des conditions à mettre en place dans le milieu d'appartenance pour l'utilisation durable des apprentissages dans les situations de vie.

Après le stage

1. Recueillir la preuve que l'adulte a bien participé à ses activités de stage.

2. Remplir, avec la collaboration du ou de la partenaire externe s'il y a lieu, le document permettant l'évaluation des activités du stage.

3. Évaluer les suites à donner au stage : complément de formation en groupe de formation, développement d'habiletés consolidant celles prêtes pour un transfert, prescription du transfert des apprentissages si l'élève est prêt ou prête.

TABLEAU 14

Un exemple de planification de stages d'application des apprentissages

Champ d'habiletés génériques — Champ 3 : les habiletés de communication. Thème : communication écrite/compréhension écrite. **Champ d'habiletés particulières** — Champ 7 : la gestion du quotidien. Thème : consommation et achats. — Champ 12 : les soins personnels et l'alimentation. Thème : alimentation.	Groupe de 14 élèves Rôles sociaux : consommateur ou consommatrice, responsable de son domicile, usager ou usagère des ressources du milieu. Chaque élève devient autonome dans l'approvisionnement de sa nourriture et de ses produits ménagers. Il apprend à faire son marché à partir d'une liste d'épicerie.
Plan de stage 1. Faire l'inventaire des aliments et des produits ménagers. 2. Planifier ses menus. 3. Dresser une liste d'épicerie à partir de ses besoins, de circulaires, selon son budget. 4. Respecter sa liste d'achats et choisir des aliments correspondant à ses besoins de consommation. 5. Choisir les aliments les plus avantageux en fonction du rapport qualité-prix : produits en solde, comparaison des prix, des marques, des formats, etc. 6. Vérifier les dates limites de conservation. 7. Lire les étiquettes des produits. 8. Utiliser les paniers d'épicerie. 9. Se déplacer dans l'épicerie de manière organisée. 10. Payer ses emplettes. 11. Utiliser des bons de réduction. 12. Empaqueter la commande.	**Avant le stage** L'enseignant ou l'enseignante amène les élèves dans un magasin d'alimentation afin de les initier à la manière de faire leur marché. Il ou elle leur montre les tâches à faire, leur donne les explications utiles ou leur fait les démonstrations nécessaires. Il ou elle utilise les mises en situation pour faciliter les apprentissages. Auparavant, les élèves ont reçu, si cela est approprié, la formation en classe au regard des thèmes suivants : compréhension écrite; expression écrite; consommation et achats : numération, opérations et utilisation de la monnaie; budget et comptes; alimentation, etc. Ils ou elles ont aussi reçu une formation liée aux objectifs du thème *Avant le stage*.
Stage d'application supervisé des apprentissages (volets A et B) Les élèves font leur marché au magasin d'alimentation sous la surveillance de l'enseignant ou de l'enseignante.	**Stage d'application autonome des apprentissages (volets A et B)** Chaque élève fait d'abord son marché au magasin d'alimentation avec le soutien d'un ou d'une partenaire externe. Dans un deuxième temps, chaque élève fait son marché seul.

8. L'enseignement-apprentissage : quelques idées maîtresses

Une idée maîtresse centrale : l'enseignement-apprentissage est axé sur le transfert des apprentissages

J'axe mon modèle d'enseignement-apprentissage sur le transfert des apprentissages dans les situations de vie quotidienne. De la planification de l'enseignement jusqu'à l'évaluation sommative des apprentissages, j'organise chacun des actes andragogiques que je pose en fonction du réinvestissement des apprentissages dans la situation de vie quotidienne des adultes.

Ainsi, avant la formation, je me préoccupe de sélectionner des objectifs terminaux que je sais utiles à l'adulte en vue d'apporter des changements significatifs dans sa vie quotidienne. Je les sélectionne en connaissant les possibilités et les moyens de transfert des apprentissages, de même que le soutien que le partenaire externe apportera au transfert.

En situation de formation, je donne à l'enseignement-apprentissage une signifiance qui permet à l'adulte de comprendre en quoi ses apprentissages sont utiles et comment il peut les utiliser dans sa vie de tous les jours. J'utilise des stratégies et moyens d'enseignement-apprentissage qui consolident la construction de schémas de connaissances et le développement de conduites appropriées aux situations d'intégration sociale.

Tout mon enseignement conduit à la préparation au transfert des apprentissages, et je fais en sorte de rendre mon élève de plus en plus autonome, notamment en utilisant les stages d'application supervisés et autonomes des apprentissages.

Quelques idées maîtresses soutenant l'idée centrale

— **Une approche sur mesure, globale et personnalisée**

Je pratique un enseignement-apprentissage qui prend racine dans une approche sur mesure, globale et personnalisée, à travers le menu d'apprentissage du programme d'études des services de formation à l'intégration sociale. Je le base sur une analyse des tâches d'intégration sociale dans la vie quotidienne, en lien avec les besoins de l'adulte.

J'effectue une utilisation intégrée et décloisonnée des champs d'habiletés du programme, en vue de la sélection des objectifs terminaux et de la construction des activités de formation. En pratique, mes activités de formation sont tributaires du croisement de deux ou plusieurs champs de formation.

— **Une approche favorisant le développement de stratégies cognitives, métacognitives et de transfert**

Dans le but de permettre à l'adulte d'apprendre à apprendre, d'apprendre à s'intégrer et à se servir de ce qu'il apprend, je pratique un enseignement-apprentissage favorisant le développement de l'autonomie intellectuelle de l'adulte. Pour ce faire, j'élabore des situations andragogiques où abondent les démonstrations et les explications pour mettre en lumière les liens entre les tâches à effectuer, les stratégies à privilégier, les résultats attendus et l'efficacité attendue. J'habilite l'adulte à gérer lui-même, de manière consciente et délibérée, son propre processus de résolution des problèmes de sa vie quotidienne, en employant au besoin des ressources de soutien dans le cas où l'adulte éprouve des limitations ou des déficits cognitifs.

— **La mise en place de conditions pour pallier les effets des difficultés d'apprentissage et d'adaptation sociale**

La pierre angulaire de mon modèle d'enseignement-apprentissage est le traitement des problèmes d'apprentissage et d'adaptation sociale. J'établis les conditions pour pallier les effets des difficultés sur le processus d'apprentissage et d'adaptation sociale de l'adulte.

Comme enseignant ou enseignante, je suis responsable de planifier, gérer et contrôler ces conditions. Je mets en place des moyens d'atteindre un objectif tout en tenant compte du fonctionnement social, affectif et cognitif de l'adulte. Dans le cas d'une difficulté insoluble selon les modes habituels d'apprentissage, j'autorise le recours à des ressources de soutien permettant de réaliser la tâche d'intégration sociale, sans pour autant faire de « l'acharnement éducatif ».

— **Une pédagogie du réel**

Mon modèle d'enseignement-apprentissage repose sur une pédagogie du réel qui vise à déboucher le plus rapidement possible dans le contexte naturel des milieux d'appartenance, dans la vie quotidienne. Cette pédagogie du réel favorise le transfert des apprentissages dans les milieux d'appartenance. Pour ce faire, le soutien des milieux d'appartenance est indispensable.

— **Une pédagogie par projet**

Mon modèle d'enseignement-apprentissage s'appuie en grande partie sur une pédagogie par projet qui permet l'individualisation de l'enseignement. Il fait appel à une stratégie visant le développement de projets d'intégration sociale permettant l'atteinte de nombreux objectifs terminaux de façon intégrée et décloisonnée. Ces projets sont liés à l'immédiat, au concret, au réel. Tout en faisant appel à la coopération, ils impliquent le respect des situations personnelles.

— **L'utilisation de lieux d'apprentissage multiples**

J'utilise des lieux d'apprentissage multiples qui comprennent les milieux habituels de formation, mais aussi les lieux rattachés aux milieux d'appartenance. Je facilite ainsi le transfert des apprentissages comme acte d'apprentissage en palliant les difficultés de l'adulte.

— **Un modèle d'enseignement-apprentissage qui évolue en « spirale »**

La vision que je développe de mon enseignement-apprentissage est celle d'une « spirale » qui se développe au fur et à mesure où l'adulte intègre ses apprentissages dans sa structure cognitive. Dans la démarche d'enseignement-apprentissage, je fais en sorte que l'adulte se base constamment sur les apprentissages acquis pour en acquérir de nouveaux qui lui permettent d'affronter des situations d'intégration sociale qui gagnent en complexité, en richesse, en aspects multidimensionnels.

Un outil facilitant la planification de l'enseignement-apprentissage : le schéma du « soleil »

On propose un outil visuel permettant de faciliter la navigation dans le programme d'études des services de formation à l'intégration sociale. Il s'agit du schéma du « soleil » que l'on trouve au tableau 15, à la page 38. L'utilisation de cet outil permet de mettre en œuvre les idées maîtresses que je viens d'explorer : approche sur mesure, pédagogie par projet, pédagogie du réel, etc. Voici comment utiliser cet outil.

— **Le centre du « soleil »**

Le centre du « soleil » représente un projet d'apprentissage, simple ou complexe, qui peut concerner autant un adulte qu'un groupe d'adultes en formation. En fait, c'est à moi comme enseignant ou enseignante à placer au centre du « soleil » ce que l'on se propose de faire. Ce projet peut prendre la forme de l'exercice d'un rôle social dans un contexte donné, de l'acquisition d'une compétence, de l'exécution d'une tâche ou d'une situation d'intégration sociale.

— **L'utilisation des rayons du « soleil »**

Chacun des rayons du « soleil » représente un champ d'habiletés à explorer ou exploiter pour arriver à effectuer ce que l'on s'est proposé de faire.

Selon la nature du projet que j'ai ciblé, j'explore chacun des rayons du « soleil » en passant en revue chacun des thèmes et des objectifs terminaux. Je sélectionne les thèmes et les objectifs terminaux utiles à la réussite du projet. Je tiens compte lors de cette sélection des tâches d'intégration sociale requises, des exigences pour accomplir ces tâches, du contexte dans lequel sont exécutées ces tâches, du profil de l'élève ou du groupe d'élèves, etc. À la fin de ce travail d'exploration, j'aurai considéré tous les aspects du programme d'études qui concourront à la mise en œuvre du projet. J'aurai en main une liste de thèmes et d'objectifs terminaux utiles à la planification de l'enseignement-apprentissage.

J'expérimente cet outil à partir des mises en situation 1, 2 et 3 qui figurent aux pages suivantes (p.39 à 41)

À la lumière de ce que je viens de lire et de l'expérimentation du schéma du « soleil », je consigne mes réflexions sur les améliorations que je vais apporter à mon enseignement-apprentissage dans le cadre des services de formation à l'intégration sociale.

Mes pistes de réflexion et d'amélioration

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TABLEAU 15
Le schéma du « soleil »

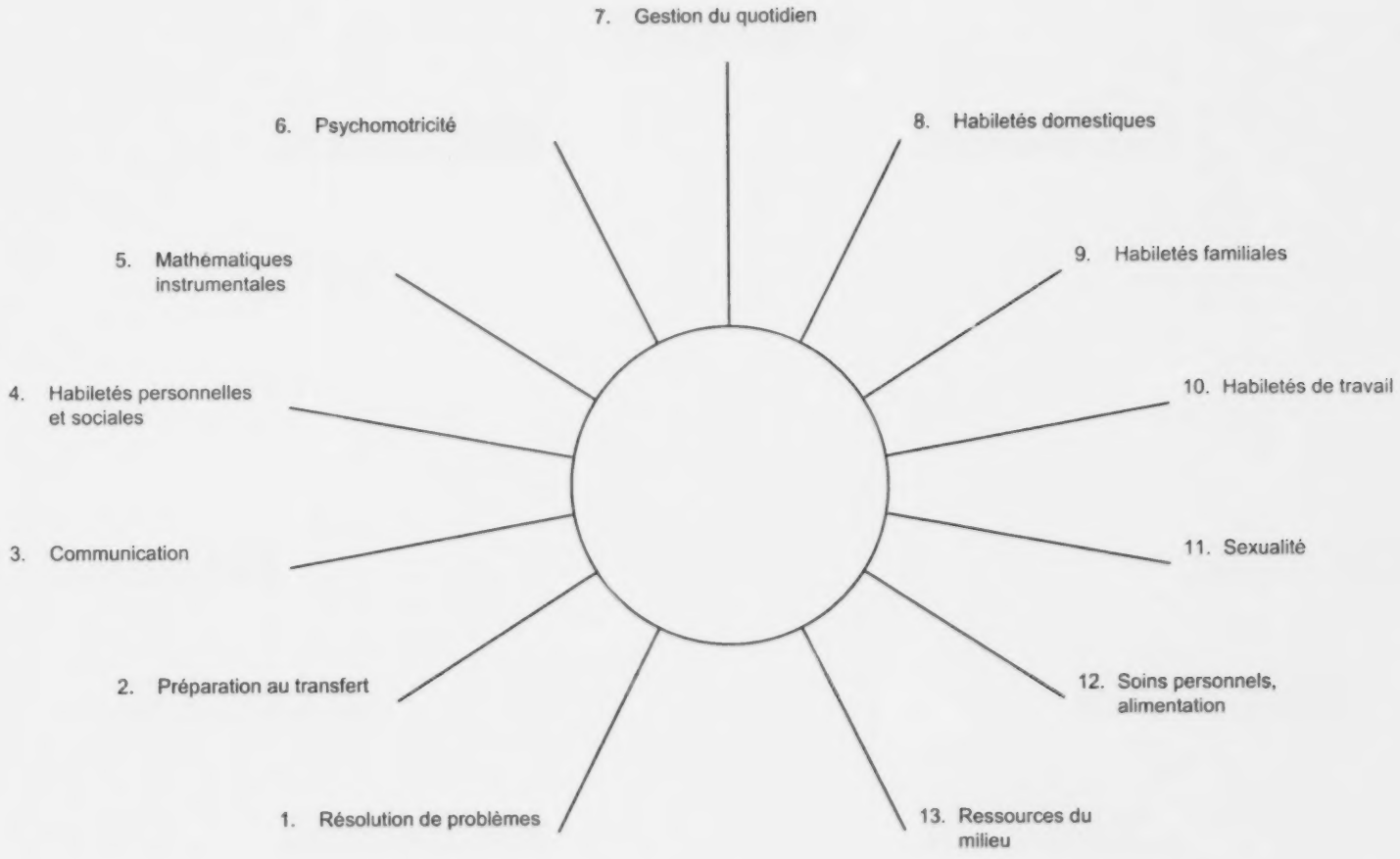


TABLEAU 16
Mise en situation 1

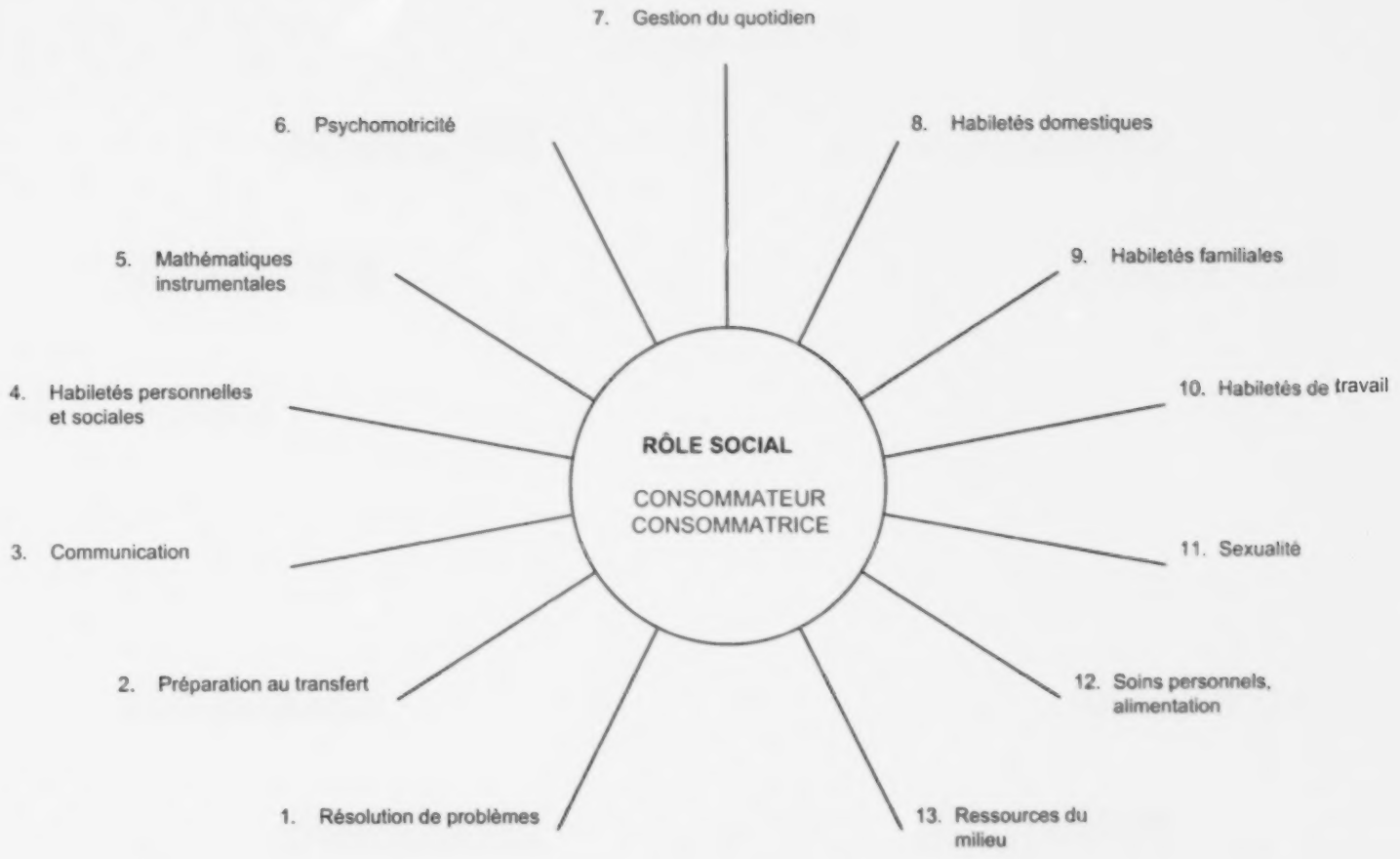


TABLEAU 17
Mise en situation 2

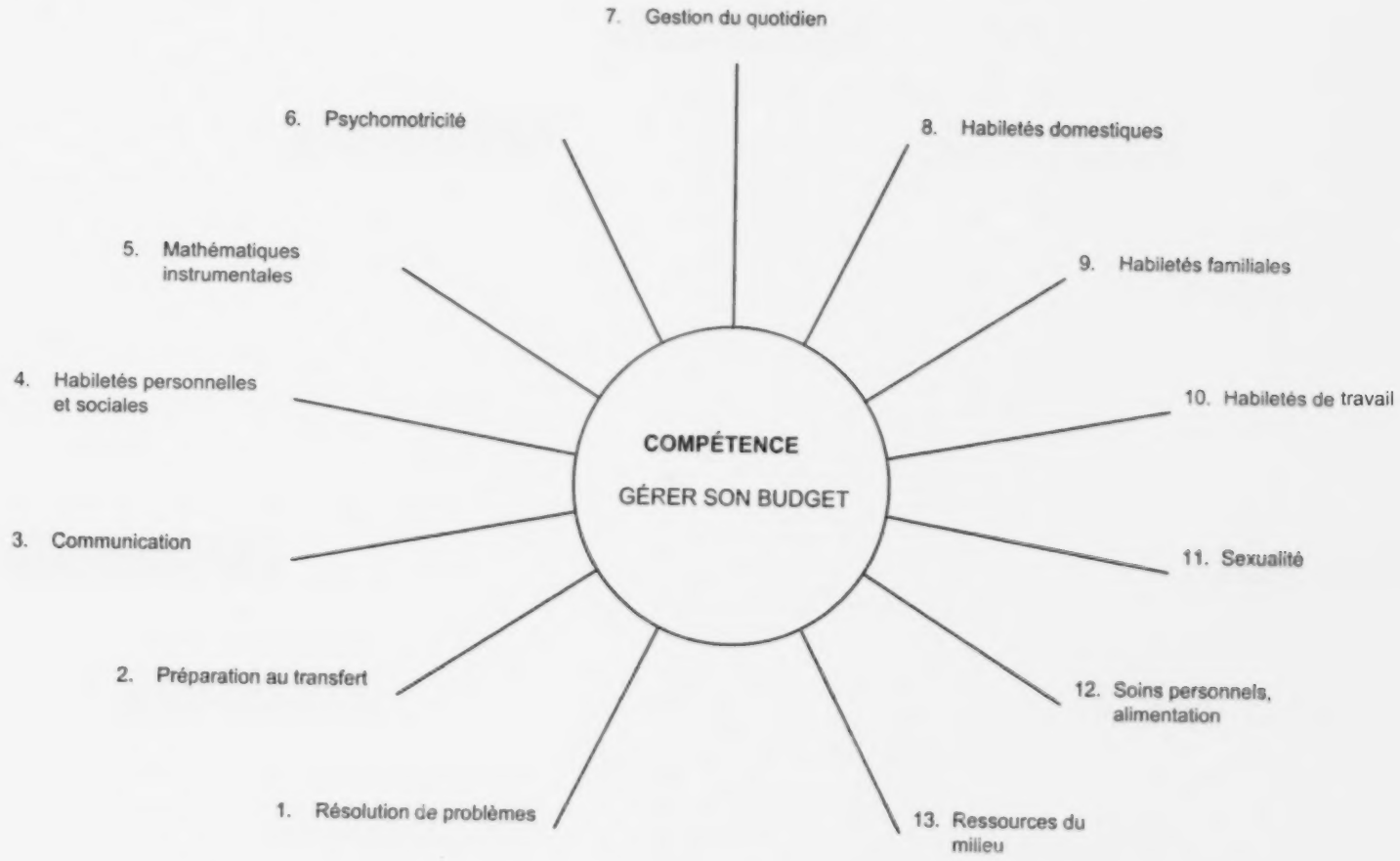
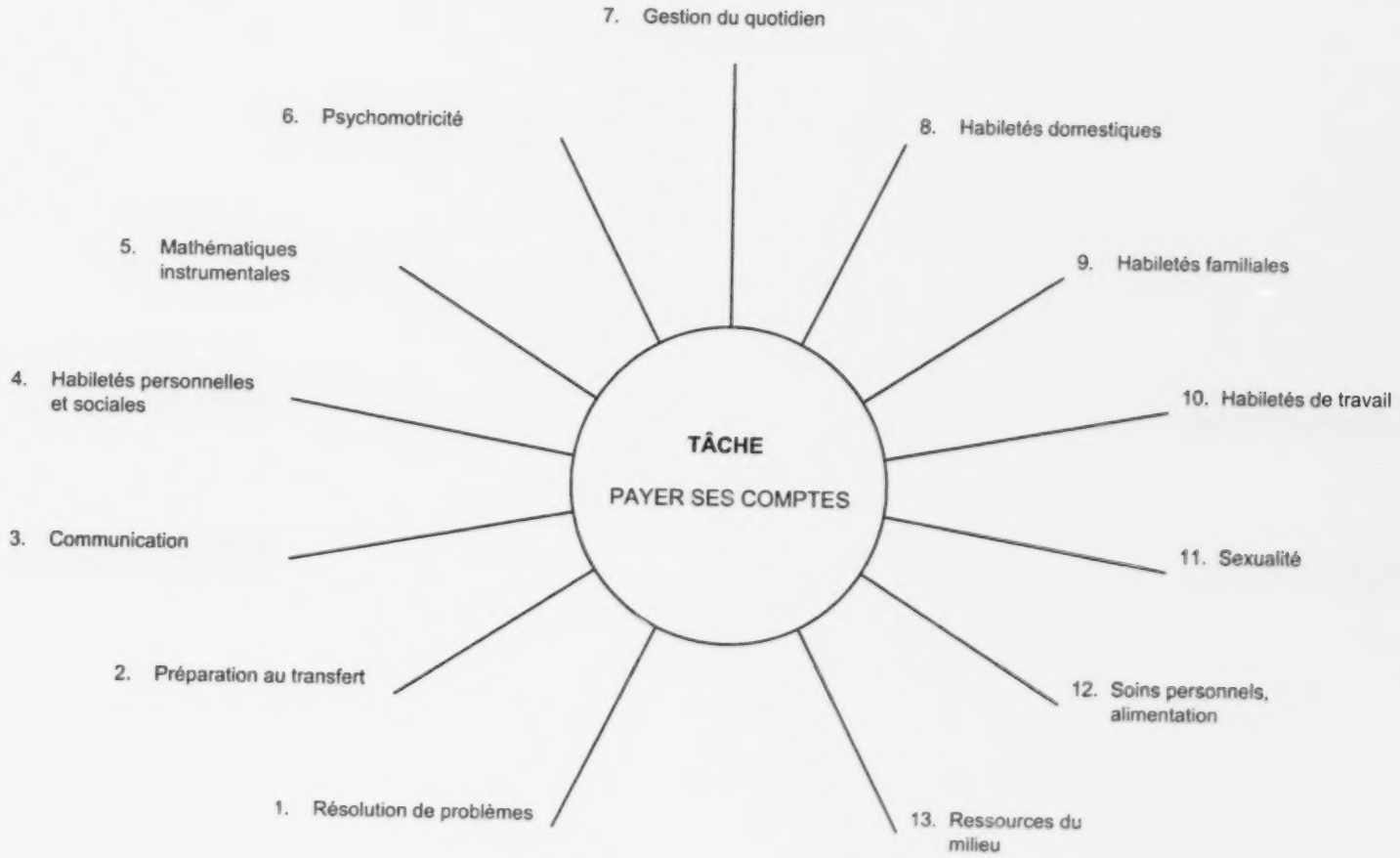


TABLEAU 18
Mise en situation 3



9. Les relations avec les partenaires externes : les questions le plus souvent posées

Le programme d'études des services de formation à l'intégration sociale préconise la collaboration et la concertation avec les partenaires externes pour soutenir et accompagner les adultes en formation. Cependant, l'établissement d'une telle relation se révèle parfois complexe, sinon difficile.

Le *Guide d'organisation des services de formation à l'intégration sociale* précise au tableau 3, à la page 21, les renseignements de base pour l'établissement de la collaboration et de la concertation avec les partenaires externes. Il décrit au tableau 4, aux pages 22 et 23, des exemples de mécanismes de collaboration et de concertation.

Au-delà de ces renseignements, je constate que certaines relations avec les partenaires externes sont soumises à des tensions produites par toutes sortes de facteurs : les conflits de rôle, les valeurs des milieux, leur conception de l'école, la disponibilité des personnes, les attitudes de surprotection ou même de rejet envers l'adulte, l'absence de croyance dans sa capacité à évoluer, les préjugés et les jugements envers les partenaires externes, etc.

Voilà les situations qui ont été le plus fréquemment évoquées sur la façon de vivre au quotidien les relations avec les partenaires externes lors des mises à l'essai dans les commissions scolaires du Québec. Que faire dans ces situations?

— Je me retrouve avec quatre partenaires externes qui me passent chacun leur commande de formation.

— Le ou la partenaire externe ne voit pas la nécessité de transférer les apprentissages de l'adulte. Après tout, cette personne semble si heureuse à l'école.

— Le ou la partenaire externe ne comprend pas ce que l'adulte doit faire dans son milieu d'appartenance.

— Le ou la partenaire externe a accepté de collaborer dès le début de la formation, mais en réalité ne collabore presque pas.

— Le ou la partenaire externe ne croit pas aux capacités de l'adulte, même si elles sont démontrées.

— Les parents sont trop impliqués dans la vie de l'élève.

— Un conflit de valeurs surgit entre moi et les milieux d'appartenance.

— Je perçois un besoin essentiel de formation, mais le milieu ne veut pas en entendre parler.

— Un ou une adulte a un ou une partenaire externe qui lui nuit ou l'exploite.

À partir de ces énoncés, quels sont les pistes d'action et les outils de communication que vous mettriez en place dans votre milieu?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Le bilan de ma démarche d'autoformation

Ai-je atteint mon objectif d'autoformation et de réflexion?

De quelles façons puis-je savoir si j'ai atteint ou si je n'ai pas atteint mon objectif?

Qu'est-ce qui m'a aidé à me perfectionner dans ma démarche d'autoformation?

Qu'est-ce que je pourrais approfondir?

Comment vais-je transférer mes apprentissages dans ma vie professionnelle?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bonne chance dans votre cheminement!

Corrigé des exercices

2. L'objet des services de formation à l'intégration sociale

Formation à l'intégration sociale

Signification	Conséquences
Il s'agit d'aider un ou une adulte à faire les apprentissages lui permettant de s'intégrer socialement en considérant que l'acte d'intégration sociale appartient à celui ou celle qui le pose.	L'adulte en formation est responsable de son intégration sociale. Le rôle d'un enseignant ou d'une enseignante dans le cadre des services de formation à l'intégration sociale est de préparer un ou une adulte à l'intégration sociale dans le contexte d'une mission éducative et non dans le cadre d'une intervention psychosociale.

Adulte en difficulté d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, physique ou social

Signification	Conséquences
L'adulte visé est caractérisé par le fait qu'il ou elle est en difficulté d'adaptation sur un ou plusieurs plans. Il n'est pas associé à une catégorie de personnes déterminée par un diagnostic médical ou psychosocial, ou encore par un handicap ou une étiquette sociale quelconque.	On peut offrir des services à de multiples populations en difficulté d'adaptation en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles. La difficulté d'adaptation des adultes visés est souvent associée à des problèmes d'apprentissage. Il est possible de desservir des adultes en difficulté d'adaptation sur le plan social, sans qu'ils ou elles le soient sur les plans psychique, intellectuel ou physique. Même si on trouve de nombreuses personnes handicapées dans les services de formation à l'intégration sociale, on les dessert en raison de la nature des difficultés et des désavantages sociaux qu'elles vivent, et non en fonction de leur catégorie de déficience.

Accès à un cheminement personnel

Signification	Conséquences
À cause de sa difficulté d'adaptation, de ses besoins et de ses caractéristiques, l'adulte doit pouvoir s'introduire dans un cheminement qui soit une réponse appropriée à son projet d'intégration sociale, à sa situation personnelle et à sa façon d'apprendre. Ce cheminement est personnel, parce qu'il le concerne en propre.	Il est donc nécessaire de faciliter à l'adulte l'accès à un ensemble d'objectifs appropriés à son projet d'intégration sociale, à sa situation sociale et à sa façon d'apprendre. Dans la perspective d'une formation sur mesure, au fur et à mesure de l'évolution du cheminement de l'adulte, l'enseignante ou l'enseignant doit donc sélectionner dans le menu d'apprentissage des services de formation à l'intégration sociale les objectifs terminaux appropriés à cette fin. On collige ces objectifs dans la liste des objectifs de l'élève. Voir le programme des services de formation à l'intégration sociale, au point 5.2.4, page 34.

Acquisition de compétences de base

Signification	Conséquences
Il s'agit de compétences fonctionnelles quant à l'intégration sociale. Elles se fondent sur la maîtrise d'habiletés dans des situations concrètes de la vie quotidienne selon un mode d'intégration sociale basé sur une autonomie minimale ou fonctionnelle. Les compétences sont qualifiées de base par rapport aux compétences de la formation générale, pour les raisons suivantes : — le contenu des apprentissages est fonctionnel et traité selon la situation de la personne; — le traitement cognitif de l'information demandée à l'adulte est plus simple que dans la formation générale du secondaire.	Il faut diriger vers d'autres services d'enseignement les élèves qui ont acquis les compétences de base pour s'intégrer socialement. Ils ou elles pourront y développer les compétences leur permettant de s'alphabétiser, d'acquérir le diplôme d'études secondaires ou d'effectuer leur intégration socioprofessionnelle.

Dans l'exercice de ses activités ou rôles sociaux

Signification	Conséquences
Il s'agit d'activités ou de rôles sociaux qui se caractérisent par des fonctions et des tâches effectuées par une personne adulte, responsable d'elle-même, selon les attentes de la société. Dans le cadre des services de formation à l'intégration sociale, ils s'inscrivent dans un mode d'intégration sociale basé sur une autonomie minimale ou fonctionnelle. Il est possible qu'un ou une adulte ne soit en mesure d'exercer qu'une partie des fonctions et des tâches liées à un rôle social, notamment dans un mode d'intégration sociale basé sur l'autonomie minimale.	L'exercice des activités et des rôles sociaux suppose le réinvestissement et le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne. Dans la préparation à l'intégration sociale, le programme et les interventions pédagogiques devront être orientés vers l'intégration sociale et axés sur la préparation au transfert des apprentissages.

Le cas échéant, dans la poursuite d'études subséquentes

Signification	Conséquences
Les services de formation à l'intégration sociale n'ont pas comme but direct de préparer un ou une adulte à des études subséquentes. Il est cependant possible, si le cas se présente, qu'un ou une adulte acquière les compétences de base lui permettant de s'intégrer socialement dans un contexte scolaire.	Les compétences de base développées dans les services de formation à l'intégration sociale peuvent constituer des préalables pour s'intégrer socialement dans le cadre d'autres services d'enseignement sur le plan de la capacité à s'intégrer socialement.

3. Un programme d'études commandant un changement de paradigme

L'intégration sociale

Une opération complexe menant à l'exercice de rôles sociaux d'adulte, dans leurs aspects concrets et fonctionnels, en rapport avec les sphères de vie personnelle, sociale, scolaire et liée au travail.

Programme des services de formation à l'intégration sociale, p. 17.

Un rôle social d'adulte

Un rôle social d'adulte se caractérise par des fonctions et des tâches effectuées par une personne adulte, responsable d'elle-même, selon les attentes de la société.

Programme des services de formation à l'intégration sociale, p. 22.

Les partenaires externes

Les partenaires sont des personnes importantes pour l'adulte, disponibles, aptes et engagées à le soutenir et à l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage.

Les partenaires externes peuvent être, par exemple, l'une ou l'autre ou plusieurs des personnes suivantes :

— un ou une responsable d'organisme communautaire;
— un ou une professionnelle du réseau de la santé et des services sociaux;
— une personne bénévole ou amie;
— un parent naturel ou d'accueil;
— un membre de la famille.

Programme des services de formation à l'intégration sociale, p. 18.

Le rôle des partenaires externes

Le rôle des partenaires externes est d'aider l'adulte à choisir ses objectifs, à effectuer sa démarche de formation et à transférer ses apprentissages dans son quotidien.

Programme des services de formation à l'intégration sociale, p. 18.

4. Les populations auxquelles s'adresse le programme d'études

Qu'est-ce qu'une difficulté d'apprentissage et d'adaptation sociale?

Une difficulté d'apprentissage et d'adaptation sociale constitue un obstacle engendré par une incapacité dans l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'adaptation sociale. Elle rend la tâche ou une partie de la tâche ardue et même impossible à accomplir dans des conditions et des limites considérées comme normales.

Programme des services de formation à l'intégration sociale, p. 22.

6. La préparation au transfert des apprentissages et le transfert des apprentissages de l'élève

L'information de base

— À quelle condition la formation à l'intégration sociale doit-elle se donner?

La formation à l'intégration sociale ne doit se donner que si des possibilités et des moyens de transfert des apprentissages existent. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 17.

— En quoi consiste le transfert des apprentissages?

Le transfert des apprentissages dans les milieux d'appartenance consiste à appliquer les apprentissages dans les situations quotidiennes de la vie en vue de s'intégrer socialement. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 18.

— Quelle est l'exigence qui assure le maintien du transfert des apprentissages?

L'utilisation des habiletés acquises et développées doit être exigée de manière durable. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 18.

— De qui relève le transfert des apprentissages? Pourquoi?

Le transfert des apprentissages relève de l'adulte que son milieu d'appartenance doit appuyer.

L'adulte est l'acteur premier de sa formation, du transfert de ses apprentissages et de son intégration sociale dont il ou elle est responsable. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 17.

— Lors de la mise en œuvre du programme d'études, quand faut-il envisager la mise en place du transfert des apprentissages? Pourquoi?

La mise en place du transfert des apprentissages doit être envisagée avant la formation.

Le transfert des apprentissages est subséquent à l'apprentissage. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 17.

— Donnez une définition de *milieux d'appartenance*?

Les milieux d'appartenance sont les milieux de vie dans lesquels l'adulte exerce ses rôles sociaux : milieux familiaux, communautaires, liés à des activités de travail ou de formation. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 18.

— Quel est le rôle de la commission scolaire en rapport avec le transfert des apprentissages?

Le rôle de la commission scolaire est de préparer l'adulte au transfert de ses apprentissages en lui procurant la formation à cette fin. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 17.

— Quel est le rôle de l'enseignante, de l'enseignant?

Le rôle de l'enseignante, de l'enseignant est de préparer l'adulte au transfert de ses apprentissages :

- en sélectionnant, dans le menu d'apprentissage, des objectifs pour lesquels des possibilités et des moyens de transfert existent;
- en utilisant des situations et des lieux d'apprentissage multiples;
- en utilisant le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages.

Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 34 objectif 5.2.4 et 43.

— Quel est le rôle des partenaires externes en rapport avec le transfert des apprentissages?

Le rôle des partenaires externes est d'aider l'adulte à choisir ses objectifs, à effectuer sa démarche de formation et à transférer ses apprentissages dans son quotidien. Programme d'études des services de formation à l'intégration sociale, p. 18.

— Qu'est-ce que les partenaires externes facilitent par leurs actions d'accompagnement et de soutien?

Par leurs actions d'accompagnement et de soutien, les partenaires externes facilitent l'adaptation de l'adulte à ses milieux d'appartenance et l'ajustement des milieux à l'adulte.

— Quelle est la responsabilité de l'adulte en rapport avec le transfert des apprentissages?

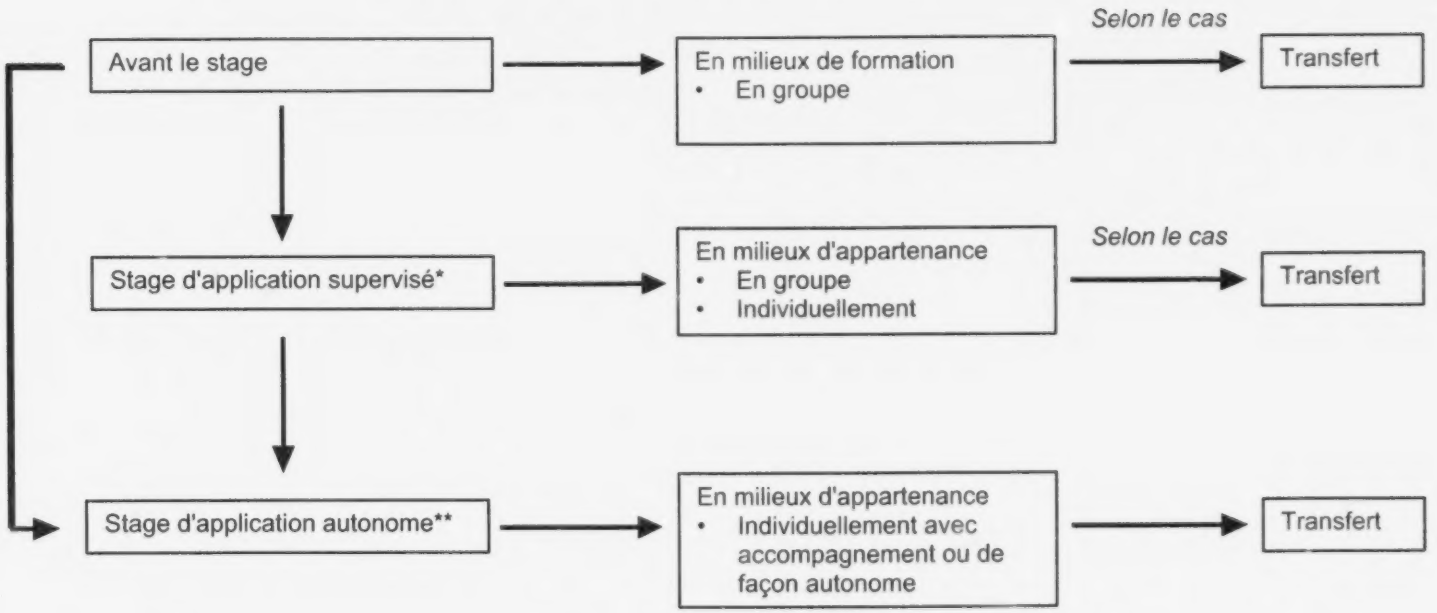
L'adulte a la responsabilité de se préparer au transfert des apprentissages.

— Quelle est la responsabilité de la commission scolaire une fois le transfert effectué?

Étant donné que le transfert des apprentissages en milieu de vie se fait sans la présence de l'enseignant ou de l'enseignante, la commission scolaire a quand même la responsabilité d'obtenir la collaboration du ou de la partenaire externe, particulièrement pour obtenir de l'information quant aux résultats du transfert effectué par l'adulte dans son milieu. Cela permettra d'assurer que la démarche d'apprentissage est dûment achevée. Guide d'organisation des services de formation à l'intégration sociale, p. 17.

TABLEAU 12

La séquence d'utilisation des stages dans le champ 2 : la préparation au transfert des apprentissages



NOTE : * Le stage d'application supervisé des apprentissages s'effectue sous la surveillance de l'enseignant ou de l'enseignante.
** Le stage d'application autonome des apprentissages s'effectue de manière autonome de la part de l'élève, sans la présence de l'enseignante ou de l'enseignant.